

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA DE
FORMAÇÃO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Catarina Micaela dos Santos Sobral

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Formação de Professores

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA DE
FORMAÇÃO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Catarina Micaela dos Santos Sobral

**Tese orientada pela Prof.^a Doutora Ana Paula Viana Caetano especialmente
elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação na especialidade
de Formação de Professores**

2014

À minha mãe,
pela coragem,
perseverança e
espírito de sacrifício.

Ao meu pai
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela força que em mim deposita, guiando-me na concretização dos meus sonhos.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio financeiro desde 2009 a 2012.

Ao Instituto de Educação pela concessão de bolsa do primeiro semestre de 2013.

À Professora Doutora Ana Paula Caetano, que acompanha a minha caminhada desde o mestrado, pela exigência e rigor constantes, pela disponibilidade e pela amizade.

À Professora Doutora Gilda Soromenho, pela disponibilidade e ajuda e apoio na análise dos dados estatísticos, com o programa SPSS.

Aos Professores e Colegas do grupo “Formação de Professores em Contexto Colaborativo”, pela possibilidade de diálogo e partilha na fase inicial deste projecto.

À Direcção do Colégio onde foi desenvolvido o projecto de investigação, pela disponibilidade, interesse e criação de condições favoráveis à sua concretização.

A todos os colaboradores do Colégio, que me acolheu para a realização do trabalho empírico, de modo particular a todas e a cada uma das Educadoras.

Aos meus amigos e família nuclear, que sempre compreenderam a minha ausência. Pelo incentivo constante e ajuda, particularmente à Ana Paula, pela transcrição de algumas das entrevistas, à Inês, pela elaboração de esquemas, do design gráfico dos CD's e capas, e ao Bruno pela gravação dos CD's.

Ao Ricardo, companheiro de todas as horas, pela amizade, compreensão, paciência inesgotável, pelo incansável apoio e pela constante alegria contagiante.

RESUMO

O presente trabalho desenvolveu-se com base na constatação da escassez de estudos sobre a mediação de conflitos na educação de infância e da convicção da pertinência e premência em conhecer, problematizar, utilizar e aprofundar tal processo por parte das educadoras, com vista à aquisição de competências sociais básicas, pelas crianças. Entende-se, ainda, que as educadoras podem, em contexto de formação contínua, construir colaborativamente conhecimento sobre essas temáticas, relevante para si própria, para os outros com quem interagem quotidianamente, mas também para outros profissionais do campo educativo.

Situando-se na área da formação de professores, esta investigação tem como principais objectivos compreender como é que a investigação-acção em contexto colaborativo se constitui como modalidade de formação de educadoras participantes no domínio da gestão de conflitos; promover uma atitude investigativa nas educadoras participantes pela análise reflexiva da sua prática e compreender as repercussões da formação, nomeadamente no conhecimento e práticas das educadoras participantes; e aferir o impacto da formação para as educadoras participantes.

Este estudo inscreve-se no paradigma qualitativo, de natureza interpretativa e sociocrítica. Organiza-se na forma de um estudo de caso, e segue uma estratégia de investigação-acção, pela qual a investigadora e um grupo de educadoras se envolvem num processo de formação contínua.

A investigação decorreu num Colégio da grande Lisboa, envolvendo todas as (onze) educadoras: quatro afectas à valência da creche e sete ao jardim-de-infância. O trabalho no terreno teve a duração de cerca de quinze meses e, passados dezasseis meses, a investigadora-formadora voltou ao terreno para realizar entrevistas de *follow up*.

O estudo empírico organizou-se em torno de um processo formativo, tendo este sido desenvolvido em duas fases, a primeira das quais seguiu a modalidade de círculo de estudos e a segunda correspondeu a um processo mais informal e no qual se desenvolveram alguns projectos de investigação-acção.

No decorrer da formação foram utilizados diversos processos de investigação, alguns dos quais serviram, simultaneamente, à planificação e desenvolvimento da formação e à intervenção das educadoras, tendo a investigação, a intervenção e a formação evoluído em ciclos recursivos.

Destacam-se, aqui, a aplicação e análise de um questionário de desenvolvimento profissional (em três momentos distintos); a realização de entrevistas de *focus group*; o registo e análise de auto e hetero-observações entre as educadoras e diversos registos reflexivos produzidos ao longo da formação.

A partilha, o questionamento, a observação e a constante reflexão sobre as práticas, apoiados num suporte teórico, possibilitaram uma formação contínua com benefícios para o desenvolvimento profissional das educadoras e para a melhoria das suas práticas e da própria dinâmica da instituição educativa durante, e após a formação concluída, observou-se o aprofundamento de uma cultura colaborativa através do estabelecimento de uma maior proximidade entre as educadoras das diferentes valências, do envolvimento das auxiliares e dos pais no processo formativo e pela criação de equipas pedagógicas na escola; o desenvolvimento de práticas reflexivas, no sentido de uma maior consciencialização da actuação das educadoras como mediadoras de conflitos entre crianças. Os resultados apontam, ainda, para mudanças a nível do conhecimento das educadoras, nomeadamente sobre o conflito e a mediação de conflitos. Trata-se de mudanças onde as esferas profissional e pessoal se interligam e onde os níveis individuais, interpessoais e organizacionais se desenvolvem conjugadamente.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional, Formação de Professores, Educação de Infância, Investigação-acção e Colaboração.

ABSTRACT

The present work is based on a finding of a lack of studies on conflict mediation in early childhood education and the conviction of the relevance and urgency to understand, discuss, use and intensify this process by the kindergarten teachers, with a view to acquiring basic social skills by children. It is also understood that kindergarten teachers can, in the context of continued training, collaboratively build knowledge about these issues, relevant to themselves, to others with whom they interact daily, but also for other professionals in the education field.

Placing itself in the area of teacher training, this research aims primarily to understand how action research in collaborative context is established as a form of training for participating teachers in the conflict management domain; and to promote an investigative attitude in participating kindergarten teachers by reflective analysis of their practice and understand the impact of the training, including knowledge and practices of participating kindergarten teachers.

This research falls within the qualitative paradigm, interpretive and socio-critical by nature. Organized in the form of a case study, that follows a strategy of action research in which the researcher and a group of kindergarten teachers engage in a continuing training process.

The empirical study was conducted in a College in Lisbon, involving all (eleven) kindergarten teachers, four assigned to the nursery and seven to the kindergarten and lasted for about fifteen months. It was organized around a formative process, which consisted of two phases, the first of which followed the modality of a study circle mode and the second corresponded to a more informal process in which some action research projects were developed. After sixteen months, the researcher-trainer returned to the field to conduct follow up interviews.

During the training several research processes were used, some of which served, simultaneously, as the planning and development of the training as well as the intervention of the educators, having the research, the intervention and the training evolve in recursive cycles. Highlighting, here, the application and analysis of a questionnaire for professional development (in three distinct moments); conducting focus group interviews, the recording

and analysis of self and hetero observations between the educators and reflective records produced throughout the training.

The sharing, the questioning, the observation and the constant reflection about the practices, backed by a theoretical support, allowed for a continuous training with benefits for the professional development of the kindergarten teachers and to improve their practices and increase the educational institution's dynamics during, and after the training was completed.

A deepening of the collaborative culture was observed through the establishment of a closer relationship between teachers with different valences, as well as the involvement of teacher's assistants and parents in the educational process and in the creation of pedagogical teams in the school; the development of reflective practices, towards a greater awareness of the conduct of kindergarten teachers as mediators in conflicts between children.

The results, also, show changes amongst kindergarten teachers in terms of their knowledge about the conflicts and mediation of conflicts in particular. This is related to changes where the professional and personal spheres are interconnected and where the individual, interpersonal and organizational levels evolve together.

Key-Words: Professional Development, Teacher Education, Early Childhood Education, Action-Research, Collaboration.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
AGRADECIMENTOS	
RESUMO	
ASBTRACT	
ÍNDICE DE FIGURAS	
ÍNDICE DE GRÁFICOS	
ÍNDICE DE QUADROS	
ÍNDICE DE ANEXOS (ANEXOS EM CD ROM)	
INTRODUÇÃO	1
1. Relevância do estudo	3
2. Problema, questões e objectivos	5
3. Organização do trabalho	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
CAPÍTULO 1: A Educação de Infância	15
1. Introdução Histórica	15
2. Instituições Responsáveis pela Educação e Cuidados para a Infância	17
3. Importância da Educação de Infância	18
4. Modelos Curriculares na Educação de Infância	20
4.1 Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar: breve abordagem	22
4.2 Modelos Curriculares na Creche: breve abordagem	24
5. O Educador de Infância e a sua Profissionalidade	29
6. A Educação para a Cidadania na Educação de Infância	35
CAPÍTULO 2: O Conflito e a Mediação de Conflitos na Educação de Infância	39
1. O Conflito: Perspectivas e Estrutura	39

1.1 Perspectivas de Conflito	40
1.1.1 Perspectiva Tecnocrático-Positivista	41
1.1.2 Perspectiva Hermenêutico-Interpretativa	42
1.1.3 Perspectiva Crítica	42
1.2 Estrutura Geral do Conflito	43
2. O Conflito na Infância	46
2.1 A Estrutura do Conflito na Infância	47
2.1.1 Assuntos	48
2.1.2 Estilos de Gestão dos Conflitos	50
2.2 O Conflito e o Desenvolvimento Interpessoal	54
2.2.1 O Conflito e o Género	64
3. A Mediação	66
3.1 Origens e Conceito	66
3.2 Modelos de Mediação	71
3.2.1 Modelo Tradicional-Linear	71
3.2.2 Modelo Transformativo	72
3.2.3 Modelo Circular-Narrativo	72
3.3 A Comunicação no Processo de Mediação	74
3.4 O Mediador	77
3.4.1 Competências e Princípios de Actuação do Mediador	78
4. A Mediação de Conflitos na Infância	81
4.1 Alguns Modelos e Experiências de Mediação	82
4.2 Outros Procedimentos para a Aprendizagem da Mediação e da Resolução de Conflitos	86
4.2.1 Procedimento do Conto da História	87
4.2.2 Procedimento das Marionetas Problemáticas	87
4.2.3 Fantoques Pacíficos	88
 CAPÍTULO 3: Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua de Professores	 91
1. Ser Professor numa Sociedade em Mudança	91
2. Culturas e Lideranças de Escola	98
2.1 Culturas de Escola	98
2.1.1 A Cultura do Individualismo	99

2.1.2 A Cultura de Balcanização	102
2.1.3 A Cultura da Colegialidade Artificial	104
2.1.4 A Cultura de Colaboração	107
2.2 Lideranças de Escola	117
3. Desenvolvimento Profissional dos Professores	123
3.1 Modelos de Desenvolvimento Profissional	128
3.2 Propósitos do Desenvolvimento Profissional	136
3.3 A prática reflexiva e o conhecimento profissional dos professores	139
3.4 Avaliação do Desenvolvimento Profissional	155
4. Formação Contínua de Professores	157
4.1 Conceito e Princípios	157
4.2 Paradigmas e Modelos de Formação Contínua de Professores	164
4.3 Enquadramento Jurídico	172
4.4 Investigação sobre Formação Contínua de Professores – alguns resultados e dificuldades	183
4.5 Formação Contínua em Contexto Colaborativo	187
 PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	 197
 CAPÍTULO 4: Metodologia de Investigação	 199
1. Paradigmas de inserção do estudo	199
2. Estudo de Caso e Investigação-Acção	204
2.1 A Investigação-Acção: Breve História e Processo	206
2.2 Investigação-Acção: Características e Finalidades	209
2.3 Investigação-Acção: Modalidades e Modelos	211
3. O <i>Design</i> da Investigação	217
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e de Análise dos Dados	218
4.1 Observação Directa	219
4.1.1 Observação Participante	221
4.1.2 Observação Ocasional	224
4.1.3 Grelha de Observação	226
4.2 Entrevista	226
4.2.1 Entrevista Semi-Estruturada	228

4.2.2 Entrevista de <i>Focus Group</i> às Educadoras	230
4.2.2.1 Guião de Entrevista <i>Focus Group</i> às Educadoras	233
4.2.3 Entrevista de Caracterização às Auxiliares de Acção Educativa	234
4.2.4 Entrevistas de <i>Follow Up</i> às Educadoras	235
4.2.4.1 Guião de Entrevista <i>Follow Up</i> às Educadoras	236
4.2.5 Entrevista Semi-Estruturada à Directora	237
4.2.5.1 Guião de Entrevista Semi-Estruturada à Directora	237
4.3 Recolha e Transcrição das Entrevistas	238
4.4 Questionário	239
4.5 Análise de Conteúdo	244
4.6 Análise Estatística	250
4.7 Triangulação	250
5. A Ética da Investigação	253
 CAPÍTULO 5: Contexto e Participantes do Estudo	 257
1. Caracterização do Colégio Vale de Luz	257
1.1 Localização e Meio Envolvente	257
1.2 Princípios Educativos e Modelo Pedagógico	258
1.3 Instalações	260
1.4 Recursos Humanos	261
1.5 Organização Pedagógica e Avaliação	266
1.6 A Valência da Creche	268
1.7 A Valência do Jardim de Infância	271
2. As Participantes	275
 CAPÍTULO 6: O Processo de Investigação-Formação	 277
1. A Procura de Um Campo de Trabalho	277
2. Negociação da Entrada em Campo	279
2.1 Primeira Fase: Acção de Formação na modalidade de	

Círculo de Estudos	282
2.1.1 O Programa	282
2.1.2 A Concretização da Formação	283
2.2 Segunda Fase: Sessões Informais	290
CAPÍTULO 7: Apresentação e Interpretação dos Dados Qualitativos	303
1. O processo formativo de investigação-acção colaborativa e o desenvolvimento da actuação das educadoras em situação de conflito entre crianças	304
1.1 Da partilha e observação à exploração de novas práticas durante a 1ª fase do processo formativo	304
1.2 Aprofundamento de práticas reflexivas e dialógicas de mediação, durante e após o processo formativo	318
1.3 Balanço Global do Processo Formativo	358
2. A construção de conhecimento profissional – um processo integrador entre a teoria e a prática	366
3. Interdependência entre o desenvolvimento pessoal e profissional	376
4. Contextos e Dinâmicas Colaborativas na Escola – aprofundamento de uma cultura colaborativa	380
4.1 A colaboração na escola, no início do processo formativo	380
4.2 A colaboração na escola, ao longo do processo formativo	397
4.3 A colaboração na escola, após o processo formativo – a criação das equipas pedagógicas e a continuidade/aprofundamento de outras dinâmicas colaborativas	413
CAPÍTULO 8: Apresentação e Interpretação dos Dados Quantitativos	421
1. Resultados Estatísticos do Questionário DPP	421
1.1 Motivações das Educadoras para frequentar Formações	421
1.2 Resultados Descritivos das Subescalas de Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola e Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional na escola	424
1.3 Assuntos de Conflitos entre Crianças	428
1.4 Intervenção da Educadora: como é e como deve ser	428

CONCLUSÕES	431
1. Sínteses integradoras	431
2. Limitações e pistas de aprofundamento, decorrentes da investigação	439

BIBLIOGRAFIA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Roda da Aprendizagem High/Scope para bebés e crianças	26
Figura 2: Experiências-chave High/Scope para bebés e crianças pequenas	27
Figura 3: A Estrutura Geral do Conflito	43
Figura 4: A Estrutura do Conflito na Infância	47
Figura 5: Estilos de Gestão dos Conflitos	53
Figura 6: Esquema Geral do Processo de Mediação	68
Figura 7: Modelo Implícito	128
Figura 8: Modelo de Guskey	129
Figura 9: Modelo Inter-relacional de Clarke e Hillingsworth (2002)	129
Figura 10: Esquema estrutural do <i>saber em uso</i>	151
Figura 11: Processo do <i>saber em uso</i>	152
Figura 12: Modelo de utilização do conhecimento no ensino	153
Figura 13: Triângulo de Lewin (1946)	211
Figura 14: Os momentos de investigação-acção do modelo de Kemmis (1989)	216
Figura 15: <i>Design</i> de Investigação	218
Figura 16: Organigrama do Colégio Vale de Luz	265
Figura 17: <i>Design</i> geral da investigação-formação	281
Figura 18: Grelha de Observação	287

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos Funcionários do Colégio Vale de Luz	262
Gráfico 2: Tempo de Serviço dos Funcionários no Colégio Vale de Luz	262
Gráfico 3: Habilitações Literárias dos Dirigentes do Colégio Vale de Luz	263
Gráfico 4: Habilitações Literárias dos Docentes do Colégio Vale de Luz	263
Gráfico 5: Habilitações Literárias do Pessoal Não Docente do Colégio Vale de Luz	264
Gráfico 6: Género dos Funcionários do Colégio	265

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal	63
Quadro 2: Modelos de Mediação e Principais Características	74
Quadro 3: Técnicas de Escuta Activa	76
Quadro 4: Comparação das Culturas de Colaboração e de Colegialidade Artificial	106
Quadro 5: Estilos de Liderança	119
Quadro 6: Cinco níveis críticos de avaliação do desenvolvimento profissional	156
Quadro 7: Paradigmas de Formação Contínua	165
Quadro 8: Síntese dos Modelos de Formação Contínua	167
Quadro 9: Modelos de Formação de Professores	171
Quadro 10: Síntese das características dos paradigmas de investigação	202
Quadro 11: Tipos de investigação-acção e as suas principais características	214
Quadro 12: Calendarização da utilização das técnicas e instrumentos de recolha de dados	219
Quadro 13: Questões e objectivos das entrevistas às auxiliares	235
Quadro 14: Convenções de transcrição das Entrevistas	239
Quadro 15: Estrutura do Questionário de DPP	242
Quadro 16: Calendarização dos momentos de aplicação do questionário às educadoras	243
Quadro 17: Análise de conteúdo das Entrevistas de <i>Focus Group</i>	246
Quadro 18: Análise de conteúdo das Entrevistas de <i>Follow Up</i>	247
Quadro 19: Análise de conteúdo das Reflexões Finais das Educadoras	249
Quadro 20: Caracterização dos Grupos de Crianças da Creche, nos anos do estudo	269
Quadro 21: Caracterização das Equipas de Sala da Creche, nos anos do estudo	269
Quadro 22: Rotina Diária Tipo da Creche 1	270
Quadro 23: Rotina Diária da Sala 2	270
Quadro 24: Caracterização dos Grupos de Crianças do Jardim de Infância, nos anos do estudo	272
Quadro 25: Caracterização das Equipas de Sala do Jardim de Infância, nos anos do estudo	272

Quadro 26: Rotina Diária Tipo do Jardim de Infância – 3 anos	273
Quadro 27: Rotina Diária Tipo do Jardim de Infância – 5 anos	273
Quadro 28: Caracterização Global dos Grupos de Creche e Jardim-de-infância ao longo dos anos do estudo	274
Quadro 29: Caracterização das Educadoras que participaram no estudo	275
Quadro 30: Sumários das sessões de formação (1ª fase)	284
Quadro 31: Expectativas sobre o processo de formação	285
Quadro 32: Questões de investigação-formação	286
Quadro 33: Sumários das sessões informais (2ª fase)	291
Quadro 34: Questões emergentes das práticas das educadoras	293
Quadro 35: Tema – Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i> (EFG) – Processo de Formação	305
Quadro 36: Tema – Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i> (EFG) – Efeitos da Formação	309
Quadro 37: Tema – Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i> (EFG) – Necessidade de alargar a formação a outros intervenientes educativos e Perspectivas futuras de trabalho conjunto	315
Quadro 38: Tema – Organização e Processo de formação (EFU)	320
Quadro 39: Tema – Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i> (RF)	320
Quadro 40: Tema – Intervenção da Educadora em situação de conflito entre crianças (EFU)	328
Quadro 41: Tema – Intervenção da Educadora em situação de conflito entre crianças (RF)	329
Quadro 42: Tema – Intervenção da Educadora em Situação de Conflito entre Crianças (EFU)	336
Quadro 43: Tema – Projectos nas salas	339
Quadro 44: Tema – Mudanças nas Educadoras (EFU)	343
Quadro 45: Tema – Confronto da educadora com o discurso das auxiliares sobre a actuação da educadora em situação de conflito entre crianças (EFU)	348

Quadro 46: Tema – Confronto da educadora com o discurso da investigadora sobre a actuação da educadora em situação de conflito entre crianças (EFU)	354
Quadro 47: Tema – Apreciação Global do Processo de Formação (EFU)	357
Quadro 48: Concepções de conflito	367
Quadro 49: Tema – Concepções de Conflito (EFU)	368
Quadro 50: Tema – Mudanças nas Educadoras (EFU)	
– Saberes declarativos sobre conflito	370
Quadro 51: Tema – Mudanças nas Educadoras (EFU)	
– Ao nível das actuações	373
Quadro 52: Interdependência entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional (EFU)	377
Quadro 53: Tema – Dinâmicas de Colaboração na Escola	380
Quadro 54: Tema – Factores que sustentam a Colaboração na Escola (EFG)	389
Quadro 55: Tema – Factores que dificultam a Colaboração na Escola (EFG)	395
Quadro 56: Tema – Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i> (EFG)	
– Processo de formação	397
Quadro 57: : Tema – Organização e Processo de formação (EFU)	
– Colaboração entre educadoras	398
Quadro 58: Avaliação das auxiliares	405
Quadro 59: Tema – Organização e Processo de Formação (EFU)	
– Formação com as Auxiliares	406
Quadro 60: Tema – Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i> (RF)	
– Processo de formação	407
Quadro 61: Avaliação dos Pais	409
Quadro 62: Tema – Organização e Processo de Formação (EFU)	
– Encontro com os pais	412
Quadro 63: Tema – Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i> (RF)	
– Processo de formação	412

Quadro 64: Tema – Mudanças nas Educadoras – Colaboração entre Educadoras	413
Quadro 65: Motivações das Educadoras para a frequência de Formações nos três momentos de aplicação do questionário	421
Quadro 66: Motivações mais valorizadas pelas Educadoras para a frequência de formações, ao longo dos três momentos de aplicação do questionário	423
Quadro 67: Percepções sobre liderança e cultura da escola	425
Quadro 68: Assuntos de Conflitos entre Crianças	428
Quadro 69: Comparação entre a Intervenção da Educadora e Como Deve ser a Intervenção da Educadora	429

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1:** *Design* de investigação
- Anexo 2:** Auto-observações
- Anexo 3:** Hetero-observações
- Anexo 4:** Grelha de observação
- Anexo 5:** Guiões das entrevistas *Focus Group* às educadoras
- Anexo 6:** Transcrições das entrevistas *Focus Group* às educadoras
- Anexo 7:** Transcrições das entrevistas às auxiliares
- Anexo 8:** Guiões das entrevistas *Follow Up* às educadoras
- Anexo 9:** Transcrições das entrevistas *Follow Up* às educadoras
- Anexo 10:** Guião e transcrição da entrevista à Directora
- Anexo 11:** Questionário de desenvolvimento profissional de professores
- Anexo 12:** Análise de conteúdo das entrevistas de *Focus Group* às educadoras
- Anexo 13:** Análise de conteúdo das entrevistas de *Follow Up* às educadoras
- Anexo 14:** Análise de conteúdo das reflexões finais das educadoras
- Anexo 15:** Análise de conteúdo das entrevistas às auxiliares
- Anexo 16:** Análise estatística com o programa SPSS
- Anexo 17:** Programa de acção de formação
- Anexo 18:** Formulário de apresentação de acção de formação na modalidade de círculo de estudos
- Anexo 19:** Certificado de acreditação de acção na modalidade de círculo de estudos
- Anexo 20:** Certificado de registo de formador
- Anexo 21:** Necessidades e expectativas iniciais das educadoras
- Anexo 22:** Devolução às educadoras das percepções sobre assuntos de conflitos
- Anexo 23:** Devolução às educadoras das concepções e percepções sobre a sua actuação em situação de conflito entre crianças
- Anexo 24:** Síntese conjunta da 1ª fase do processo de formação
- Anexo 25:** Transcrição da sessão de avaliação da 1ª fase do processo de formação
- Anexo 26:** Relatório da investigadora-formadora no final da 1ª fase do processo de formação
- Anexo 27:** Avaliação das auxiliares
- Anexo 28:** Devolução da análise das observações do ano lectivo 2008/09
- Anexo 29:** Devolução da análise das reflexões do ano lectivo 2008/09

- Anexo 30:** Devolução da análise das observações do ano lectivo 2009/10
- Anexo 31:** Reflexão escrita e síntese conjunta da análise das observações no ano lectivo 2009/10
- Anexo 32:** Devolução da análise das reflexões do ano lectivo 2009/10
- Anexo 33:** Reflexões escritas e síntese conjunta da análise das reflexões do ano lectivo 2009/10
- Anexo 34:** Reflexões escritas e síntese conjunta sobre a ética da actuação do educador em situação de conflito entre crianças
- Anexo 35:** Resumos de leituras sobre mordidelas
- Anexo 36:** Resumos de leituras sobre queixinhas
- Anexo 37:** Trabalhos realizados no encontro com os pais
- Anexo 38:** Panfleto entregue aos pais
- Anexo 39:** Avaliação dos pais
- Anexo 40:** Reflexões finais dos educadores relativos ao processo formativo
- Anexo 41:** Carta de apresentação do projecto
- Anexo 42:** Síntese de leituras sobre mediação e colaboração
- Anexo 43:** Observações da investigadora-formadora às educadoras

INTRODUÇÃO¹

Actualmente vive-se num mundo de aceleradas mudanças a todos os níveis (cultural, social, económico e político), com particular reflexo na educação e, consequentemente, na formação de professores, a qual representa uma das principais bases de todo o processo educativo.

A formação de professores não se cinge à formação inicial, devendo ser contínua (formação contínua de professores), a qual, por sua vez, deve perspectivar como uma das componentes fulcrais de mudança na educação, urgindo criar novas formas de intervenção pedagógica, onde os professores assumam autonomamente a responsabilidade de investigar a sua própria prática e de construir conhecimento necessário à sua transformação.

A formação contínua de professores deve, pois, assentar num processo de carácter sistemático e organizado, em torno de actividades planeadas conjuntamente, nos contextos escolares, de modo a melhor adequar-se às necessidades dos professores, incorrendo em mudanças ao nível de conhecimentos, compreensão, competências, disposições e crenças (Day, 2001; Marcelo, 1999), contribuindo, assim, para um enriquecimento e/ou aperfeiçoamento profissional e pessoal dos docentes implicados, enquanto professores-participantes, e consequente desenvolvimento integrado dos mesmos e das escolas (Estrela & Estrela, 2006).

Assume-se o desenvolvimento profissional docente como o processo e a sua resultante e permanente transformação, um processo dinâmico inacabado, que vai ocorrendo na, pela, da e para a prática docente, através da atribuição de significado (pessoal e profissional) aos acontecimentos comuns do dia-a-dia e ao imprevisível, através de uma acção imediata (na qual o erro é admissível) e através da construção de conhecimento gerado em múltiplos contextos. Para o efeito, articula a experiência, o questionamento e a reflexão do professor sobre as práticas, de modo a ir reformulando o seu conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, e, assim, desenvolver-se, mediante uma

¹ O presente trabalho foi redigido segundo o antigo acordo ortográfico.

maior consciencialização de si próprio, enquanto pessoa e profissional. Aspectos estes, inseparáveis, que se inter-relacionam para aprender a ensinar, cada vez mais, com maior amplitude e aprofundamento de todo o seu ser (saber saber, saber fazer e saber ser), tornando-se, a si e ao contexto educativo onde se insere, mais eficaz.

Foi nesta linha de pensamento que, na então Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, em 2006 se iniciou o projecto “Formação de professores em contextos colaborativos”², criado por uma equipa de investigação, constituída por investigadoras da Universidade de Lisboa, da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade do Minho e doutorandas (em diferentes fases do seu trabalho de investigação). Tinha como propósito desenvolver sub-projectos que tivessem a colaboração como alicerce no trabalho, formação e desenvolvimento profissional dos professores.

O projecto principal de investigação-formação visa “contribuir para um melhor conhecimento das oportunidades formativas existentes no local de trabalho dos professores em várias escolas; compreender os reflexos de uma formação participada e colaborativa no desenvolvimento profissional do professor; equacionar os processos de desenvolvimento da autonomia do professor no seio de um processo colaborativo de participação/formação; perceber como se articulam os processos de formação em contexto colaborativo e as práticas educativas dos professores que neles participam” (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, 2009: 65).

É neste projecto que o actual trabalho se integra enquanto sub-projecto de investigação/intervenção/formação em contexto de educação de infância, no âmbito da mediação de conflitos entre crianças.

Desenvolveu-se, assim, o presente trabalho na área da formação de professores, com um grupo de educadoras de infância de um Colégio, partindo dos seus problemas, necessidades e interesses, com o intuito de promover um questionamento, análise e

² Doravante designado de *projecto principal*, surgiu no âmbito de um projecto internacional designado “Desenvolvimento Profissional de Professores”, centrado nas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho: “(...) this study was carried out in order to examine school leadership, teachers’ professional orientation, teacher learning in the workplace, and their implications for promoting meaningful opportunities for teachers’ professional development throughout their careers” (Flores, Rajala, Veiga Simão, Tornberg & Jerkovic, 2007: 142). Este projecto contou com a participação de Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro.

reflexão críticas sobre as suas práticas (aquando da intervenção em conflitos interpessoais), bem como elaborar conjuntamente propostas de intervenção (estratégias mediadoras para gerir situações de conflito interpessoal) articuladas com a discussão de referenciais teóricos (em momentos de formação), que serviram de suporte às suas acções. Assim sendo, a formação foi desenvolvida em contexto laboral, ou seja, no espaço institucional das educadoras-formandas-participantes.

1. Relevância do estudo

Paralelamente a todos os aspectos anteriormente apresentados, na escolha das temáticas em questão confluíram razões de vária ordem: umas enquanto motivações intrínsecas, alimentadas por interrogações oriundas do próprio percurso e experiência profissional; outras enquanto motivações extrínsecas, justificadas por questões de natureza educativa e social.

O exercício da profissão de educadora de infância ao longo de onze anos foi suscitando inúmeros momentos de reflexão e questionamento individual e colectivo, com os vários intervenientes educativos (educadores, auxiliares, pais, entre outros). Essa actividade profissional foi levando a constatar as dificuldades sentidas pelas famílias na participação e acompanhamento ‘presencial’ na educação das crianças, bem como a consciencializar o papel crucial da mediação de conflitos no desenvolvimento de competências sociais nas crianças e na melhoria do ambiente educativo.

A opção por incidir o presente trabalho na temática da mediação de conflitos em contexto de educação de infância assenta, paralelamente à motivação e interesse pessoais, essencialmente em quatro aspectos constatados, os quais se relevam em seguida:

- (i) Nos últimos anos, tem vindo a ser reconhecida a importância da educação de infância no quadro das políticas educativas, enquanto etapa fundamental na base da construção dos objectivos centrais do processo educativo. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro), a educação pré-escolar é *a primeira etapa da educação básica no*

processo de educação ao longo da vida, patente nas novas metas de aprendizagem da educação pré-escolar e também no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, revelador de uma especificidade em termos de profissionalidade do educador de infância (Oliveira-Formosinho, 2000, 2002);

- (ii) Em Portugal escasseia a bibliografia (estudos académicos incluídos) sobre a mediação de conflitos em contexto de educação de infância. E acresce-se que mesmo alguns dos estudos efectuados nos Estados Unidos da América (Sandy & Boardman, 2000) basearam-se em depoimentos fornecidos por crianças às quais lhes eram contadas situações hipotéticas ou eram colocadas perante situações induzidas em “laboratório”;
- (iii) Os crescentes fenómenos de bullying e criminalidade juvenil (cada vez mais recorrentes nos meios de comunicação social). Torna-se premente tomar medidas para que as crianças desde tenra idade adquiram competências sociais (Sandy & Cochran, 2000; Sastre & Moreno, 2000; CNE, 2004), de modo a prevenir futuras desadaptações sociais de várias ordens na fase subsequente ao pré-escolar (3^a infância), na adolescência e vida adulta (Oliveira-Formosinho, 1996; Ladd, Price & Hart, 1988; Katz & Chard, 1997; Papalia *et al.*, 2001), cabendo à educação de infância um papel determinante de prevenção;
- (iv) Nos últimos anos tem-se vindo a assistir à proliferação de estudos sobre a formação de professores, contudo permanecem em minoria aqueles que assentam especificamente sobre a formação em educação de infância (base de dados sobre investigação na área da Formação de Professores, da Universidade de Lisboa).

2. Problema, questões e objectivos

No quotidiano de educação de infância os conflitos são uma constante e são, de igual modo evidentes as dificuldades que as crianças apresentam na gestão de situações de conflito, dado o incipiente desenvolvimento de competências sociais.

Visto que o desenvolvimento social interfere no relacionamento entre as pessoas, desde tenra idade deve ser dada particular atenção à aprendizagem social e desenvolvimento de competência social. Sandy e Cochran (2000: 316) afirmam que a “competência social e o comportamento apropriado são fortes e consistentes preditores dos resultados académicos” e, por esse motivo, as autoras defendem que “a infância é o tempo no qual os tijolos para o desenvolvimento posterior e o crescimento intelectual são colocados no lugar” (p. 317). As crianças que não conseguem atingir competência mínima nas relações sociais com os seus colegas correm o risco de desenvolver adaptações sociais de várias ordens na adolescência e na vida adulta: “insucesso académico, abandono da escola, delinquência juvenil, e, mais tarde, problemas de saúde mental (Kupersmidt, 1983; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo & Trost, 1973; Parker & Asher, 1987)” (Formosinho, 1996, P. 12). Acresce-se também o facto da educação pré-escolar ter sido inicialmente implementada em Portugal precisamente para baixar o nível de abandono e insucesso escolar.

Papalia *et al.* (2001) refere, ainda, que conclusões de estudos sociométricos indicam que as crianças agressivas tendem a ser menos populares do que as crianças pró-sociais, logo estas últimas são mais facilmente aceites e as anteriores rejeitadas. E, “(...) os efeitos cumulativos a longo prazo de dificuldades sociais na (...) infância podem ser responsáveis por um fenómeno de ciclo recursivo” (Katz e Chard, 1997, P.55).

As crianças que experienciam dificuldades com interações de pares neste estágio estão em risco crescente de rejeição ou negligência pelos pares na etapa seguinte – escola de ensino básico (Ladd, Price e Hart, 1988). Nesta, a reputação da criança poderá estar tão instalada que se torna impossível à criança melhorar no status dos pares (Mize, s.d., citado por Ladd, Price e Hart, 1988).

Neste sentido, é importante intervir na infância, na qual começa este ciclo que pode derivar em negativo ou positivo. Sastre e Moreno (2002: 52) afirmam que, “quanto mais cedo actue a aprendizagem no campo das relações pessoais (...) e dos conflitos que nelas se originam, mais fácil será neutralizar as respostas violentas e descontroladas”. Consequentemente, as oportunidades destas crianças para interagir com os seus colegas e para praticarem e desenvolverem capacidades que possam ter, sejam elas quais forem, diminuem.

De um modo geral, as crianças do período pré-escolar que são tidas como socialmente competentes, lidam bem com a raiva e/ou frustração: “respondem de uma forma directa e activa que minimiza o conflito posterior e faz com que as relações se mantenham. Evitam insultos e ameaças. As crianças impopulares tendem a ripostar ou irritar. De acordo com Cairns (1986, citado por Formosinho, 1996), tais padrões sociais, uma vez organizados, “(...) tornam-se cada vez mais resistentes à mudança” (P.18). Também Horn e Packard (1985, citados por Sandy e Cochran, 2000: 317) revelam que “as variáveis social e emocional prevêm a realização tão bem ou melhor do que a capacidade intelectual, as deficiências sensoriais, ou mesmo os factores neurológicos”.

A investigação da gestão de conflitos no período pré-escolar é um problema para ser levado a sério, devendo por isso ser merecedora de uma atenção cuidada uma vez que a educação pré-escolar tem um papel basilar na educação ao longo da vida.

A aprendizagem de capacidades de interacção e de competências sociais faz-se em contexto natural de atendimento à educação de infância, integrada nas actividades do currículo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar dão particular ênfase à organização do ambiente educativo enquanto contexto de vida democrático em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas.

O ser humano desenvolve-se num processo de intervenção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. A Teoria de Vygotsky (1978) coloca a tónica nas relações intrincadas e recíprocas entre o indivíduo e o contexto social. “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e

errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (DEB, 1997: 51-52), ou seja, a ter consciência de si e dos outros.

Essa consciência é-lhe dada pela vida em grupo: “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar **situações de conflito** [negrito adicionado]” (DEB, 1997: 37) e é esse “confronto de opiniões e a **solução de conflitos** [negrito adicionado] que permite uma primeira tomada de consciência de **perspectiva e valores diferentes** [negrito adicionado], que suscitarão a necessidade de **debate e negociação** [negrito adicionado] de modo a fomentar **atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença** [negrito adicionado]” (DEB, 1997: 54). Daí a importância da mediação do Educador de Infância na área da gestão de conflitos de modo a promover o desenvolvimento interpessoal. Compete, pois, ao **educador de infância** atender a essa necessidade, apoiando “as **tentativas de negociação e resolução de conflitos** [negrito adicionado], favorecendo ainda oportunidades de colaboração” (DEB, 1997: 37).

Torna-se também pertinente referir o disposto no Relatório que decorreu do estudo *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*, desenvolvido por solicitação do Conselho Nacional de Educação. O pressuposto essencial do estudo incidiu sobre a temática dos saberes básicos, isto é, “**competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade... possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática** [ênfase no original]” (Cachapuz *et al.*, 2004: 17).

De entre os cinco *saberes básicos*, destaca-se aquele que prevê saber:

“**Resolver situações problemáticas e [gerir] conflitos**, ou seja, mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada.... Por outro lado, e já na esfera relacional da resolução de situações de conflito, importa desenvolver saberes que permitam a gestão e superação de conflitos através de competências de mediação, negociação e assunção do risco [ênfase no original]” (Cachapuz *et al.*, 2004: 28-30).

Para o efeito, é indispensável a formação das educadoras de infância na área da gestão de conflitos; a qual se insere no âmbito da educação para a cidadania. Esta temática, encontra-se “baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural,

educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor” (DEB, 1997: 55).

Problematizar esta dimensão do conflito em contexto de educação de infância, estimulando as educadoras a construir conhecimento e a aprofundar as suas práticas, através de processos colaborativos de investigação-acção constituiu o ponto de partida desta investigação, da qual emergiu a seguinte questão de partida:

De que modo a investigação-acção colaborativa se constitui como estratégia de formação contínua, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e das práticas das educadoras, no âmbito da mediação de conflitos?

Esta, por sua vez, desdobrou-se em duas sub-questões:

- Como o processo de investigação-acção colaborativa, favorece a mudança das educadoras no âmbito do conflito e da mediação de conflitos?
- Qual(ais) o(s) impacto(s) que a investigação-acção colaborativa tem no conhecimento profissional e nas práticas das educadoras?

Deste modo, constituem objectivos desta investigação:

- . Compreender/Construir conhecimento sobre como é que a investigação-acção colaborativa se constitui como modalidade de formação de educadoras participantes no domínio da gestão de conflitos;
- . Promover uma atitude investigativa nas educadoras participantes pela análise reflexiva da sua prática;
- . Compreender as repercussões da formação, nas concepções e práticas das educadoras participantes;

A investigação assenta, primordialmente, nos paradigmas interpretativo e sociocrítico. Isto porque, procurou-se compreender mas também transformar os fenómenos

educativos em estudo. Para o efeito, considerou-se que através da envolvimento das educadoras na investigação, estas teriam a possibilidade de analisar o seu quotidiano, reflectir e ter uma consciência crítica mais profunda dos valores pelos quais se orientavam, levando, assim, a uma confirmação e maior consolidação ou à mudança dos sujeitos e dos seus contextos.

Globalmente, o estudo considerou três dimensões interligadas do desenvolvimento profissional: a acção, a investigação e a formação. Tendo-se constituído como uma oportunidade para dar relevo à importância dos docentes se constituírem como profissionais reflexivos e investigadores das suas próprias práticas, em contexto educativo, mediante uma estratégia de formação assente na investigação-acção colaborativa. Esta constituiu-se enquanto processo dinâmico, desenvolvido em colaboração, numa espiral reflexiva constituída por ciclos que se articulam e completam entre si.

A investigação organizou-se, pois, na forma de um estudo de caso, e segue uma estratégia de investigação-acção, pela qual a investigadora e um grupo de educadoras se envolvem num processo de formação contínua.

O estudo empírico decorreu num Colégio da grande Lisboa, envolvendo todas as (onze) educadoras: quatro afectas à valência da creche e sete ao jardim-de-infância e teve a duração de cerca de quinze meses. Organizou-se em torno de um processo formativo, tendo este sido desenvolvido em duas fases, a primeira das quais seguiu a modalidade de círculo de estudos e a segunda correspondeu a um processo mais informal e no qual se desenvolveram alguns projectos de investigação-acção. Decorridos dezasseis meses, a investigadora-formadora voltou ao terreno para realizar entrevistas de *follow up*.

No decorrer da formação foram utilizados diversos processos de investigação, alguns dos quais serviram, simultaneamente, à planificação e desenvolvimento da formação e à intervenção das educadoras, tendo a investigação, a intervenção e a formação evoluído em ciclos recursivos. Destacam-se, aqui, a aplicação e análise de um questionário de desenvolvimento profissional (em três momentos distintos); a realização de entrevistas de *focus group*; o registo e análise de auto e hetero-observações entre as educadoras e diversos registos reflexivos produzidos ao longo da formação.

3. Organização do trabalho

Este trabalho é composto por duas partes principais, cada uma das quais contendo um conjunto de capítulos.

Na Parte I – Enquadramento Teórico, procura-se situar teoricamente o estudo e é constituída por três capítulos, que se passam a explicitar.

No capítulo 1 – A Educação de Infância, faz-se uma breve resenha histórica da educação de infância em Portugal, passando pelos modelos curriculares mais usuais em jardim-de-infância e em creche, pela importância da educação de infância e o papel do educador de infância, até à abordagem de uma área muito característica da educação de infância que é a formação pessoal e social, na qual se insere a educação para a cidadania, numa perspectiva de educação para a paz.

No capítulo 2 – O Conflito e a Mediação de Conflitos na Educação de Infância, faz-se uma abordagem às perspectivas, concepções e conceito de conflito, em geral e de conflito na infância, em particular. Trata-se dos diferentes tipos de conflitos na infância, bem como da sua estrutura específica. É também abordada a mediação, enquanto forma de resolução não violenta de conflitos. Destacam-se os seus modelos, processos e o papel desempenhado pelo mediador. Discute-se o papel do educador de infância na gestão e mediação de conflitos.

No capítulo 3 – Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua de Professores, procura-se, num primeiro momento, aludir ao contexto das sociedades actuais, caracterizadas pela imprevisibilidade, a incerteza e a constante mudança, e a sua relação com a educação. Num segundo momento, são abordadas as lideranças e culturas escolares, com especial enfoque na cultura colaborativa. No terceiro momento, trata-se do desenvolvimento profissional docente, abarcando os seus propósitos e modelos, passando pelas fases da carreira e pela reflexão e o seu contributo para a construção de conhecimento profissional, terminando com a menção de um processo de avaliação do desenvolvimento profissional. Por último, incorpora-se a formação contínua de professores, os seus princípios, paradigmas, modelos e enquadramento jurídico, e, por fim, a formação contínua em contexto colaborativo.

Na Parte II – Estudo Empírico, descrevem-se as diferentes fases do estudo empírico empreendido e contém seis capítulos, que a seguir se explanam.

No capítulo 4 – Metodologia de Investigação, apresenta-se a metodologia seguida na investigação, enquadrando a problemática em estudo, as questões e os objectivos de investigação. Faz-se também uma breve alusão ao percurso percorrida na busca de um terreno onde realizar o trabalho empírico. São abordados os paradigmas utilizados como referência para o estudo de caso em investigação-acção e o seu design. Faz-se, ainda, menção às técnicas e aos instrumentos tanto de recolha como de análise de dados recolhidos. É, por fim, evidenciada a ética da investigação levada a cabo.

No capítulo 5 – Contexto e Participantes do Estudo, procede-se à caracterização do contexto e participantes do estudo, fazendo a descrição da Instituição onde decorreu o estudo, de modo particular os aspectos relacionados com as valências da creche e do jardim-de-infância.

No capítulo 6 – O Processo de Investigação-Formação, descreve-se o processo de investigação-formação, ocorrido em duas fases: a 1ª fase decorrente da acção de formação na modalidade de círculo de estudos, intitulada *Mediação de Conflitos em Educação de Infância*; e a 2ª fase enquanto forma de continuidade através de sessões informais de partilha colaborativa e realização de alguns projectos nas salas.

No capítulo 7 – Apresentação e Interpretação dos Dados Qualitativos, efectua-se a apresentação e interpretação dos dados qualitativos, colectados ao longo de todo o processo de investigação realizado, os quais foram organizados em diferentes pontos: um primeiro ponto relativo ao processo formativo de investigação-acção colaborativa e o desenvolvimento da actuação das educadoras em situação de conflito entre crianças; o segundo alusivo à construção de conhecimento profissional; no terceiro ponto assinala-se a interdependência entre o desenvolvimento pessoal e profissional, remetendo para o impacto para esferas exteriores à escola; e, um último ponto, relacionado com os contextos e dinâmicas colaborativas na escola.

No capítulo 8 – Apresentação e Interpretação dos Dados Quantitativos, são apresentados e interpretados os dados quantitativos recolhidos por meio da aplicação do questionário de Desenvolvimento Profissional de Professores em três momentos distintos, ao longo do processo formativo.

Seguem-se as Conclusões, onde se apresentam as sínteses integradoras e algumas considerações finais.

Por fim, a bibliografia e ajuntam-se, em suporte informático (CD), os anexos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A primeira parte do trabalho encontra-se organizada em 3 capítulos.

No capítulo 1 faz-se uma breve resenha histórica da educação de infância em Portugal, passando pelos modelos curriculares mais usuais em jardim-de-infância e em creche, pela importância da educação de infância e o papel do educador de infância, até à abordagem de uma área muito característica da educação de infância que é a formação pessoal e social, na qual se insere a educação para a cidadania, numa perspectiva de educação para a paz.

No capítulo 2 faz-se uma abordagem às perspectivas, concepções e conceito de conflito, em geral e de conflito na infância, em particular. Trata-se dos diferentes tipos de conflitos na infância, bem como da sua estrutura específica. É também abordada a mediação, enquanto forma de resolução não violenta de conflitos. Destacam-se os seus modelos, processos e o papel desempenhado pelo mediador. Discute-se o papel do educador de infância na gestão e mediação de conflitos.

No capítulo 3 procura-se, num primeiro momento, aludir ao contexto das sociedades actuais, caracterizadas pela imprevisibilidade, a incerteza e a constante mudança, e a sua relação com a educação. Num segundo momento, são abordadas as lideranças e culturas escolares, com especial enfoque na cultura colaborativa. No terceiro momento, trata-se do desenvolvimento profissional docente, abarcando os seus propósitos e modelos, passando pelas fases da carreira e pela reflexão e o seu contributo para a construção de conhecimento profissional, terminando com a menção de um processo de avaliação do desenvolvimento profissional. Por último, incorpora-se a formação contínua de professores, os seus princípios, paradigmas, modelos e enquadramento jurídico, e, por fim, a formação contínua em contexto colaborativo.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. Introdução histórica

A origem da educação de infância em Portugal remonta aos séculos XV e XVI, com a criação das Misericórdias pela Rainha D. Leonor, com finalidades de assistência social (às famílias, aos pobres, aos doentes, aos órfãos, entre outros), relacionadas com práticas de caridade ligadas à religião cristã. Mais tarde, já no século XIX, ainda na monarquia, durante o reinado de D. Pedro V, constituiu-se em 1834, a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida para crianças até aos seis anos de idade pertencentes a classes sociais desfavorecidas (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

De assinalar o ano de 1882, em que ocorreram dois acontecimentos de relevo para a educação de infância: a abertura do primeiro jardim-de-infância oficial, no Jardim da Estrela, em Lisboa; e a criação da Associação das Escolas Móveis João de Deus, que mais tarde deram origem aos Jardins Escola João de Deus³, constituindo-se como uma rede privada de jardins-de-infância ainda hoje existente.

Devido à crescente necessidade e interesse pela educação pré-escolar, e dado que em Portugal apenas existiam escolas oficiais vocacionadas para a formação de professores do ensino primário, alguns professores deste nível de ensino do Porto foram para a Suíça (e outros países), com o intuito de adquirirem mais conhecimentos na área da educação pré-escolar. A 29 de Março de 1911, um Decreto do Ministério do Interior, instituiu a existência do ensino infantil oficial, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade e cujos objectivos se prendiam com o desenvolvimento intelectual e com a preparação para a escola. Os jardins-de-infância eram, preferencialmente, criados nos grandes centros urbanos (Lisboa e Porto). Entretanto, em 1954, foram também criadas as duas primeiras escolas para a formação de professores, especializados na educação infantil, em Lisboa, de iniciativa particular e

³ João de Deus, pedagogo e poeta, e o seu filho João de Deus Ramos, também pedagogo, desenvolveram um método de iniciação à leitura (com a *Cartilha Maternal*, criada pelo primeiro) e às escolas móveis. Em 1908, João de Deus Ramos, ao assumir a Direcção da Associação, altera-lhes o nome para *Método João de Deus e Bibliotecas Ambulantes*.

religiosa: o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadores de Infância. Quatro anos mais tarde, em 1958, a Associação Dos Jardins Escolas João de Deus, obtiveram também autorização para formar educadores. (*Ibid*).

Com o *Salazarismo*, houve uma des-responsabilização pela educação infantil, sendo extintos os jardins-de-infância oficiais, em defesa do ideal conservador de que a educação das crianças é uma das tarefas a desempenhar pelas mães. No entanto, foram mantidas algumas iniciativas ligadas à assistência social e outras, privadas, foram surgindo com a criação de estabelecimentos de ensino particular, mas de acesso restrito (classes privilegiadas). Contudo, com o ingresso no Governo de um novo Ministro da Educação, surge um plano global de remodelação do sistema educativo português, apelidado de “Reforma Veiga Simão”, onde se previa que em 1971, a educação pré-escolar fosse reintegrada no sistema educativo oficial, reforma essa interrompida, devido à Revolução de 25 de Abril de 1974 (*Ibidem*).

A partir do período pós Revolução assiste-se a um crescendo de integração das mulheres-mães no trabalho fora de casa, diminuindo o apoio prestado à família, e a consequente necessidade de instituições que assegurem a guarda e cuidado das crianças, levando, assim, ao alargamento de respostas sociais destinadas a acolher as crianças.

As respostas sociais que foram surgindo, tiveram uma maior incidência no grupo etário das crianças abrangidas pela educação pré-escolar (EPE) – dos 3 aos 5/6 anos – do que na faixa etária inferior a 3 anos. As modalidades de serviços vocacionados para a primeira infância tinham, essencialmente, uma função de guarda e de assistência relativa a cuidados de saúde, alimentação e higiene. Esta concepção reducionista de creche tinha também subjacente uma visão igualmente reducionista da criança, a qual parece associar-se a um desconhecimento das suas características e especificidades até aos 3 anos. Tal concepção traduziu-se numa insuficiente valorização da creche, e num descomprometimento do Estado no que diz respeito à regulamentação legal relativamente às creches e reconhecimento dos profissionais de educação a ela afectos.

Actualmente, as políticas de educação e cuidados para a infância, encontram-se sob a tutela do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (MTS), que financiam e são responsáveis por diferentes âmbitos da educação de

infância. O MTS tutela a oferta de Educação e Cuidados para a Infância a crianças dos 0 aos 3 anos de idade, e o ME tutela a educação pré-escolar, desde 1997.

O ME financia e é responsável: (i) pela rede pública de jardins-de-infância e (ii) pelo apoio às iniciativas privadas (sempre que a oferta pública for deficiente) e (iii) pela definição dos normativos legais da educação pré-escolar. O MTS financia e é responsável: (i) pelo apoio à família (actividades de animação sócio-cultural), (ii) pela contribuição para a definição de leis, (iii) pelo recrutamento de pessoal qualificado para assegurar a componente de apoio à família e contribuir para a formação em exercício, entre outros. Nos últimos anos, têm sido feitas várias tentativas de articulação entre os dois ministérios (ME, 2000).

2. Instituições responsáveis pela Educação e Cuidados para a Infância

A oferta educativa para as crianças pequenas dos 3 meses aos 3 anos de idade pode ser dividida em contextos informais: mediante acordos com familiares, amigos, vizinhos, empregadas domésticas, *baby-sitters* e amas sem licença; e contextos formais: amas com licença, **creches**, creches familiares, mini-creches e creches em jardins-de-infância⁴. As crianças são, assim, atendidas em equipamentos de iniciativa pública, particular, cooperativa e de solidariedade social, sem fins lucrativos, como as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), todas tuteladas pelo MTS.

⁴ “*Amas* são pessoas que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam de uma ou mais crianças que não sejam suas parentes ou afins, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais; *Creches* prestam diariamente cuidados e experiências educativas a crianças a partir dos 3 meses durante as horas de trabalho dos pais. O horário de funcionamento é de 4 a 11 horas diárias, cinco dias por semana. O pessoal qualificado que trabalha nas creches é composto por educadores de infância, que recebem a formação que mais adiante se detalha. Os auxiliares de educação não precisam de habilitação formal para além da escolaridade obrigatória e, nalguns casos, frequentam um curso introdutório (...); *Creches familiares* são o conjunto de amas, não inferior a 12 nem superior a 20, residentes na mesma zona geográfica, que nas suas casas recebem um pequeno número de crianças, normalmente menos de quatro. São enquadradas técnica e financeiramente pelos Centros Regionais de Segurança Social, por Instituições de Solidariedade tais como a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e outras instituições de Solidariedade Social. As amas trabalham de 4 a 11 horas diárias e têm acesso a um supervisor de apoio; *Mini-creches* são organizações pequenas que proporcionam ambientes familiares; *Creches em jardins-de-infância*: nalguns estabelecimentos de educação pré-escolar para crianças dos três aos seis anos, funcionam creches que prestam cuidados a crianças dos três meses aos três anos” (ME, 2000: 43).

A oferta educativa para as crianças dos 3 aos 5/6 anos de idade (educação pré-escolar) abrange diferentes modalidades, sendo a mais comum o **jardim-de-infância**, sob diversas formas: pública ou privada, com ou sem fins lucrativos, com ou sem orientação religiosa, por iniciativa de instituições voluntárias ou de solidariedade, de cooperativas e fundações, e em diferentes combinações de todas aquelas. As crianças da educação pré-escolar são, assim, atendidas em estabelecimentos quer de rede pública, a funcionar na directa dependência da administração pública central e local, do ME e do MTS; quer de rede privada, a funcionar em instituições de ensino particular e/ou cooperativo, IPSS, Misericórdias, Mutualidades ou outras Instituições sem fins lucrativos, que realizam actividades no domínio da educação e do ensino. Ambos os ministérios (ME e MTS) devem assegurar a articulação institucional.

3. Importância da Educação de Infância

Foi em 1979, com a publicação do Estatuto dos Jardins-de-Infância (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro), que se ditou o papel principal da EPE como o início de um processo de educação permanente, em conjunto com a família, comunidade e Estado, que visou o assegurar das condições necessárias para o desenvolvimento harmonioso e global da criança, o contribuir para corrigir efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar, e o estimular da sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade.

O mesmo estatuto (Decreto-Lei n.º 542/79) estabelece, no seu artigo 2.º, como objectivos fundamentais da EPE:

- “- contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
 - favorecer, individual e colectivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação;
 - despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;
 - desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade;
 - inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde;
 - despistar inaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;
 - fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;
 - assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização”
- (Artigo 2.º).

Na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86, de 14 de Outubro e respectiva alteração Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro), desde 1997 estabeleceu-se, como princípio geral da Lei-quadro da EPE (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), que:

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2.º).

Este princípio fundamenta todo o articulado da respectiva Lei-quadro da EPE (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro), e dele decorrem os objectivos pedagógicos gerais definidos para a EPE:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Artigo 10.º).

A expansão e promoção dos serviços de educação e cuidados para crianças com idade inferior a três anos têm sido lentas desde a revolução de 1974, comparativamente com a educação pré-escolar. No entanto, o enquadramento legal para o contexto de creche distribui-se por decretos-lei, circulares e recomendações, das quais se destaca a Recomendação n.º 3/2011, de 21 de Abril. Esta recomendação foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, com o intuito de apresentar propostas para a educação de infância, especificamente no que concerne a crianças menores de 3 anos de idade.

O documento sugere uma responsabilização crescente e progressiva do ME pelas crianças da faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade, através da monitorização da qualidade

de educação e cuidados prestados nas instituições, assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento. Neste sentido, a educação de infância (de contexto creche) deveria ser considerada como a primeira etapa da educação básica, numa perspectiva de educação ao longo da vida e de continuidade nas transições entre as diferentes fases educativas.

A Portaria 262/2011, de 31 de Agosto estabelece como objectivos da creche:

- “a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.” (Artigo 4.º)

4. Modelos Curriculares na Educação de Infância

O termo *currículo*, “proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (Pacheco, 1996: 15). Vasconcelos (1990a) chega mesmo a utilizar a metáfora de *viagem*, apresentando o currículo como uma estrada por onde a criança viaja sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. A viagem deve ser organizada e planificada de forma a resultar numa aventura rica, fascinante e memorável.

Spodek e Saracho (1998), consideram que currículo é a afirmação dos princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo aquilo que sucede num determinado contexto educativo, ou seja, um conjunto de experiências organizadas, tendo por base o conhecimento acerca do processo de desenvolvimento da criança, de forma a proporcionar oportunidades formais e informais de aprendizagem para as crianças num determinado ambiente educativo. Também Bairrão e Vasconcelos (1997) se encontram na mesma linha de pensamento, considerando o currículo como uma sequência de actividades diversificadas, com utilização de materiais, num determinado contexto e organizada em função da idade das crianças.

Neste sentido, um currículo de creche é necessariamente diferente de um currículo de jardim-de-infância. Um currículo em educação de infância, particularmente no que se refere à creche, inclui tudo o que aí acontece: desde as rotinas, a prestação de cuidados básicos, passando pelas experiências de aprendizagem (planeadas e/ou espontâneas), até às interacções com os pares, com os adultos e com os objectos, o jogo e o meio envolvente (Portugal, 1998); parecendo ser nestas últimas (dimensões interpessoais e ambiente envolvente) que reside a maior diferença (entre a creche e o pré-escolar), por serem os âmbitos nos quais o currículo da creche mais se fundamenta.

De um modo geral, o currículo é, então, percepcionado enquanto um conjunto de acções levadas a cabo pela escola com o intuito de gerar oportunidades de aprendizagem e deve ser desenvolvido tendo em consideração o processo de desenvolvimento, as necessidades e interesses das crianças, ser adequado à instituição educativa e adaptado à comunidade.

A opção por, pelo menos, um modelo curricular reflecte os referenciais teóricos com os quais o educador se identifica e serve de apoio à intencionalidade e dinamização da acção educativas, de modo a que as crianças tenham oportunidade de crescer harmoniosamente, de se envolverem em actividades e num meio estimulador, a fim de gerar aprendizagens e desenvolvimento.

Actualmente, na generalidade, os educadores não seguem um único modelo de intervenção pedagógica, sendo as suas práticas consideradas *ecléticas*, uma vez que adoptam metodologias próprias e diversificadas (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz & Pinto, 1990; Bairrão & Vasconcelos, 1997; Vasconcelos, 1990a). A grande diversidade de actuações na prática pedagógica dos educadores fundamenta-se quer em modelos teóricos de referência, resultantes da sua formação inicial e contínua, quer num conjunto de práticas adquiridas ao longo da experiência profissional. Esta diversidade de orientações torna propício o desenvolvimento de diferentes currículos, baseados nos idealismos pessoais e/ou colectivos ou até institucionais, na formação e na experiência de cada educador.

4.1 Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar: breve abordagem

Actualmente, não existe referência ao aparecimento de novos modelos curriculares, ainda que, por vezes, pareça haver pequenas variações dos existentes. Não obstante, existem alguns modelos mais divulgados (a nível da formação) e utilizados em Portugal, a saber: Movimento da Escola Moderna, Método João de Deus e o Modelo High/Scope (ou Currículo de Orientação Cognitiva). Refere-se, ainda, a Pedagogia de Projecto (também designada Trabalho de Projecto), a qual consiste numa metodologia transversal à maioria dos modelos. São, de seguida, apresentados de modo breve.

O **Movimento da Escola Moderna**, baseado na pedagogia de Freinet e nos trabalhos de Vygotsky, sustenta que a educação escolar assenta na organização participada. Tem como finalidades formativas: (i) a iniciação às práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; e (iii) a reconstrução cooperada da Cultura (Niza, 1998). As crianças organizam-se em função dos interesses, trabalhando individualmente ou em grupo. Para o efeito, é também utilizado um conjunto de instrumentos de organização e de regulação educativa, utilizados de forma participada pelo educador e pelas crianças e que ajudam o grupo à planificação, à gestão e à avaliação da(s) actividade(s). O educador promove a livre expressão individual, dentro de um espírito de entajuda e cooperação.

O **Método João de Deus** inspirou-se nos trabalhos de Froebel, Montessori e Décroly. É caracterizado pela iniciação à leitura, através da utilização da *Cartilha Maternal*. Para além da leitura, privilegia também as aprendizagens nos domínios da escrita e da aritmética, de acordo com um plano prévio de trabalho, com o objectivo de preparar a criança para a escola. O educador situa-se numa linha de pedagogia directiva, tendo em vista o desempenho e sucesso escolares da criança.

O **Modelo High/Scope** fundamenta-se nas teorias de desenvolvimento de Piaget, Dewey, Erickson e Bowlby; enquadrando-se numa pedagogia activa: a criança aprende fazendo, através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias. Este modelo foi iniciado na década de 1960, por David Weikart. O espaço encontra-se organizado por áreas e desenvolvem-se actividades em torno de *experiências-chave*, isto é, “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o

crecimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 1997: 5). O educador tem o papel de incentivar e promover a acção.

Acresce-se, aqui, um outro modelo que, embora não sendo um dos mais usuais na educação de infância em Portugal, é de interesse para o presente estudo, uma vez que a Instituição onde decorreu o estudo, se inspira nele – o Modelo Reggio Emília.

O **Modelo Reggio Emília** teve influências de vários teóricos como Dewey, Decroly, Freinet, Montessori, Piaget, Vygotsky, entre muitos outros. Tem como núcleo central da sua pedagogia, a promoção das relações, interacções, comunicações e da colaboração, quer no âmbito da educação das crianças quer na formação dos Educadores. Neste modelo todos são educadores e educandos. Educadores, crianças, famílias e comunidade participam activamente de todo o processo educativo, mediante a partilha de ideias, a exploração e discussão de tópicos e temas, a divisão de tarefas e assumindo as suas responsabilidades. É, assim, valorizado o empenho de todos num trabalho coordenado em equipa. Lino (1998) refere Spaggiari (1998), a propósito da sua caracterização do modelo enquanto *pedagogia das relações* e refere também Rinaldi (1998), quando este fala acerca da valorização da procura e encontro com o outro através da *pedagogia da escuta*. Outros elementos primordiais deste modelo são: o trabalho em pares, em cada sala de actividades trabalha uma equipa de co-educadores e a expressão plástica, por cada três salas existe um artista plástico. O espaço é visto como sendo o terceiro educador.

A **Pedagogia de Projecto** consiste numa metodologia centrada na resolução de problemas como meio de iniciação das crianças na utilização do método científico: após formulação de uma pergunta e do levantamento dos saberes acerca do tema a *investigar*, organiza-se um conjunto de actividades que ajudem à compreensão e à resposta do problema formulado, desencadeador do projecto. Parte, assim, de motivações concretas em torno da resolução de problemas associados à realidade social e pressupõe um plano de acção construído pelas crianças com o educador (que coordena). Assenta, pois, num plano flexível e aberto, tendo como objectivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

4.2 Modelos Curriculares na Creche: breve abordagem

Nas últimas décadas têm surgido novas orientações para o trabalho em creche. São apresentados, de modo sucinto, alguns dos modelos com maior divulgação internacional e aqueles que se encontram mais relacionados com este estudo. Os modelos e currículos existentes para o contexto de creche estão, muitas vezes, associados, directa ou indirectamente, à avaliação da qualidade. Aborda-se aqui com maior detalhe, dada a pertinência para o presente estudo, o modelo High/Scope e o modelo de Goldschmied e Jackson.

Para a orientação das práticas desenvolvidas em creche, a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) publicou um documento que define as práticas adequadas e a sua adequação desenvolvimental, as designadas *Developmental Appropriated Practices* (DAP), em programas de educação de infância para crianças desde o nascimento até aos 3 anos.

Nesta abordagem, o currículo e a avaliação interceptam-se mutuamente uma vez que as suas premissas se assumem, por um lado como linhas mestras para a prática dos educadores e, por outro lado como critérios para a avaliação dessa mesma actuação (NAYEC, 2009).

Esta proposta considera cinco áreas centrais nas quais se deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento: (i) a social; (ii) a emocional; (iii) a física; (iv) a da linguagem; e (v) a cognitiva. E identificam-se dez temas que devem ser avaliados para determinar a qualidade de um programa, tendo subjacente as práticas adequadas do ponto de vista do desenvolvimento. Os temas são: (i) as relações; (ii) o currículo; (iii) o método de ensino; (iv) a avaliação do progresso das crianças; (v) a saúde; (vi) os educadores; (vii) as famílias; (viii) as relações com a comunidade; (ix) o ambiente físico; e (x) a gestão e liderança (NAEYC, 2008).

Na tomada de posição da NAEYC (2009) é apresentado um conjunto de princípios de desenvolvimento e de aprendizagem na infância que enformam a prática. Esta, como qualquer outra lista de princípios, não é completa, dada a complexidade do desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem. Cada princípio descreve um factor individual, mas tal como todos os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem se

encontram inter-relacionados, também os princípios se interceptam mutuamente. Os princípios são:

- “1. All the domains of development and learning – physical, social and emotional, and cognitive – are important, and they are closely interrelated. Children’s development and learning in one domain influence and are influenced by what takes place in other domains;
2. Many aspects of children’s learning and development follow well documented sequences, with later abilities, skills, and knowledge building on those already acquired;
3. Development and learning proceed at varying rates from child to child, as well as at uneven rates across different areas of a child’s individual functioning;
4. Development and learning result from a dynamic and continuous interaction of biological maturation and experience;
5. Early experiences have profound effects, both cumulative and delayed, on a child’s development and learning; and optimal periods exist for certain types of development and learning to occur;
6. Development proceeds toward greater complexity, self-regulation, and symbolic or representational capacities;
7. Children develop best when they have secure, consistent relationships with responsive adults and opportunities for positive relationships with peers;
8. Development and learning occur in and are influenced by multiple social and cultural contexts;
9. Always mentally active in seeking to understand the world around them, children learn in a variety of ways; a wide range of teaching strategies and interactions are effective in supporting all these kinds of learning;
10. Play is an important vehicle for developing self-regulation as well as for promoting language, cognition, and social competence;
11. Development and learning advance when children are challenged to achieve at a level just beyond their current mastery, and also when they have many opportunities to practice newly acquired skills;
12. Children’s experiences shape their motivation and approaches to learning, such as persistence, initiative, and flexibility; in turn, these dispositions and behaviors affect their learning and development” (NAEYC, 2009: 11-15).

Em síntese, as três considerações principais das DAP são: (i) saber sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem (por forma a ajudar a decidir quais as melhores experiências a proporcionar às crianças); (ii) saber o que é individualmente adequado (cada criança é um ser único; a observação do jogo e da sua interacção com os outros e com o ambiente físico fornece informação sobre os seus interesses, capacidades e desenvolvimento – social, emocional, físico e cognitivo); (iii) saber o que é culturalmente importante (conhecer as características dos seus contextos familiares, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem significativa nos diversos domínios do desenvolvimento, que respeitem a criança a sua família), com o intuito de promover a inserção social da criança.

O **Modelo High/Scope** foi já abordado nos modelos do pré-escolar. Especifica-se aqui a sua proposta relativamente aos bebés e crianças pequenas, de idade de creche. As ideias

centrais deste currículo para a educação e cuidados das crianças dos 0 aos 3 anos, são: (i) a aprendizagem activa; (ii) as interacções adulto-criança; (iii) as observações diárias; (iv) o ambiente físico orientado para as crianças; e (v) os horários e rotinas adequadas às suas necessidades. Todos estes aspectos encontram-se representados na “Roda da Aprendizagem” High/Scope.

Figura 1: Roda da Aprendizagem High/Scope para bebés e crianças



Fonte: Post e Hohmann (2011: 11)

Os bebés e as crianças de tenra idade aprendem fazendo, pois os seus cérebros estão predispostos para a acção. O princípio central desta abordagem – a aprendizagem activa – concretiza-se, de acordo com quatro pressupostos fundamentais, considerando que os bebés e crianças até aos 3 anos: “*aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos (...) aprendem porque querem (...) comunicam aquilo que sabem (...) aprendem num contexto de relações de confiança*” (Post & Hohmann, 2011: 22-23). Estes pressupostos são operacionalizados em linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das aprendizagens atrás apontadas e do desenvolvimento dos bebés e das crianças pequenas, as designadas *experiências-chave*.

Figura 2: Experiências-chave High/Scope para bebés e crianças pequenas

<p>Sentido de Si Próprio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar iniciativa • Distinguir “eu” dos outros • Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar • Fazer coisas por si próprio <p>Relações Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer vinculação com a educadora responsável • Estabelecer relações com outros adultos • Criar relações com os pares • Expressar emoções • Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros • Desenvolver jogo social <p>Representação Criativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitar e brincar ao “faz de conta” • Explorar materiais de construção e de expressão artística • Responder a e identificar figuras e fotografias <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentar partes do corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés) • Movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio) • Movimentar objectos • Sentir e expressar movimentos regulares <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir música • Responder à música • Explorar e imitar sons • Explorar sons e tons vocais 	<p>Comunicação e Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e responder • Comunicar não-verbalmente • Participar na comunicação dar-e-receber • Explorar livros de imagens e revistas • Apreciar histórias, lenga-lengas e canções <p>Explorar Objectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar objectos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz • Descobrir permanência do objecto • Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes <p>Noção Precoce da Quantidade e de Número</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar “mais” • Experimentar a correspondência de “um para um” • Explorar o número de coisas <p>Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar e reparar na localização dos objectos • Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas • Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora • Desmontar coisas e juntá-las de novo <p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar acontecimentos familiares • Reparar no início e final de um intervalo de tempo • Experimentar “depressa” e “devagar” • Repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito
--	--

Fonte: Post e Hohmann (2011: 39).

As experiências-chave têm por base aquilo que os bebés e as crianças pequenas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa. Ajudam, assim, os educadores a orientar as suas interacções com as crianças, para planificar actividades que apoiem a sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como a selecção de materiais adequados às crianças e, ainda, para avaliar e partilhar e interpretar as acções das crianças com os pais.

O **Modelo Goldschmied e Jackson** tem como pressupostos três ideias-chave: (i) o sistema de cuidador primário; (ii) o cesto de tesouros; (iii) o jogo heurístico com objectos. Relativamente à primeira, baseia-se no estabelecimento de um vínculo entre a criança e o adulto que será o seu cuidador primário. Quanto à segunda, consiste num cesto que contém um conjunto de objectos naturais, que proporcionam estímulos sensoriais, suscitando actividades de exploração e descoberta para os bebés que já se sentam. A terceira é direccionada para crianças a partir de um ano de idade e

corresponde a um tempo dedicado à exploração pela criança de um conjunto de objectos variados, suscitando a brincadeira livre.

Ainda neste modelo, em relação ao cesto de tesouros, acresce-se que o mesmo é uma forma prática de disponibilizar uma diversidade de objectos às crianças que ficam sentados, para poderem explorá-los ao nível de todos os sentidos: tacto (textura, forma, peso, temperatura), olfacto (vários cheiros), paladar (de alcance mais limitado, mas possível), audição (sons diferentes) e visão (cor, forma, comprimento, brilho) (Goldschmied & Jackson, 2006). Goldschmied e Jackson (2006) fazem duas recomendações fundamentais: (i) os objectos devem ser feitos de materiais naturais (madeira, metal, couro, têxteis, borracha, pele, papel e papelão), e não de plástico; (ii) o papel do adulto consiste em garantir a segurança por meio da sua presença atenta, mas não activa.

O **Modelo de Willis e Riccuitti** define como fundamental a necessidade de aproximação do ambiente educativo em creche ao ambiente familiar convencional (Coelho, 2004).

O **Modelo de Bergen, Reid e Torelli** define como central o papel do jogo na aprendizagem e construção do conhecimento, bem como a organização física e social do ambiente educativo (Coelho, 2004).

O **Modelo Gonzalez-Mena e Eyer** realça a dimensão interpessoal da organização e a prestação de cuidados (Coelho, 2004).

Em síntese, alguns dos aspectos recorrentes na maioria das propostas aqui apresentadas dizem respeito: à dimensão interpessoal, ao respeito pelas crianças, à visão da criança como sujeito que aprende activamente, à importância dos momentos de cuidado como momentos de aprendizagem e desenvolvimento, à construção do currículo a partir das experiências espontâneas do quotidiano mais do que em função de acções planeadas, e à importância dos contextos sociais e culturais mais abrangentes.

5. O Educador de Infância e a sua Profissionalidade

O papel do educador de infância esteve durante muito tempo indefinido. Contudo, a existência do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, que define o Estatuto da Carreira de Docente (ECD), veio associar uma nova valorização da profissão docente e uma acrescida responsabilização dos Educadores. Este documento, permite clarificar o estatuto do educador de infância bem como as funções que deverá desempenhar. Este detém direitos, mas também obrigações, que devem ser cumpridas sob pena de ficar sujeito a sanções. Segundo o ECD (Decreto-Lei n. 1/98, de 2 de Janeiro), o pessoal docente tem como direitos específicos:

- “a) direito de participação no processo educativo;
- b) direito à formação e informação para o exercício da função educativa;
- c) direito ao apoio técnico, material e documental;
- d) direito à segurança na actividade profissional;
- e) direito à negociação colectiva” (Artigo 4.º).

Por outro lado, no mesmo decreto (Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro) existem também os deveres profissionais:

- “1- contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade;
- 2- reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;
- 3- colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;
- 4- participar na organização e assegurar a realização das actividades educativas;
- 5- gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos, procurando adoptar mecanismos de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;
- 6- respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respectivas famílias;
- 7- contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e colectivamente;
- 8- enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;
- 9- co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e renovação;
- 10- actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional;
- 11- empenhar-se nas e concluir as acções de formação em que participar;
- 12- assegurar a realização na educação pré-escolar e no ensino básico, de actividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente;

13- cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais” (Artigo 10.º).

Nesta legislação fica bem claro que a acção do docente deve ser previamente preparada, através da Formação Inicial (actualmente leccionada em Escolas Superiores de Educação, quer ao nível do ensino superior público, quer do ensino superior privado). A Licenciatura em Educação Básica substituiu a Licenciatura existente em Educação de Infância e nos termos do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, apresenta um plano de estudos preparatório para o Mestrado profissionalizante que confere habilitação para a Docência em Educação Pré-Escolar. Esta formação especializada deve ser complementada através de Formação Contínua, de modo a que os profissionais possam, essencialmente, actualizar os seus conhecimentos e aperfeiçoar as suas condutas.

Todo o desempenho do educador de infância é alvo de avaliação que, como é referido no número 2, do artigo 39.º do mesmo Decreto-Lei n. 1/98, de 2 de Janeiro:

“(…) visa a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação, e realiza-se de acordo com parâmetros previamente definidos, tomando em consideração o contexto sócio-educativo em que o docente desenvolve a sua actividade profissional, devendo ser salvaguardados perfis mínimos de qualidade” (Artigo 39.º).

e pode conduzir a processos disciplinares, e sanções caso o seu resultado não seja satisfatório. O docente de educação pré-escolar tem ainda definido neste documento, a carga horária, que se divide em componente lectiva (que consiste no trabalho directo com os alunos) e em componente não lectiva (que será todo o período em que, não estando em contacto directo com as crianças, se preparam as actividades de sala de aula, se procede à avaliação da acção educativa, se recebem os encarregados de educação, ou se realizam tarefas ligadas à instituição).

A Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, que diz que a EPE consiste na primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, vem definir os seus objectivos e linhas de orientação curricular (já citados), constitui-se desta forma num conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, ou seja, na condução do processo educativo a

desenvolver com as crianças. Utilizando um conceito de Carl Rogers, pode dizer-se que o educador de infância tem uma **profissão de ajuda**, uma profissão onde se estabelecem, de acordo com Costa (1998: 95), “«relações nas quais, pelo menos uma das partes procura promover o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida»”.

No processo de ensino/aprendizagem e, de um modo especial, na educação de infância, o importante não é o produto mas o **processo**. Daí que o perfil do educador tenha de ser o de alguém que é o **facilitador** desse processo, na certeza de que a criança deverá **aprender a aprender**.

Assim o educador terá como função principal desenvolver o currículo com base nestes pressupostos, organizando o ambiente educativo como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade (nomeadamente a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e com outros parceiros educativos), e definindo as áreas de conteúdo que serão as bases gerais que influenciarão o planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Em 1997, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foram definidas três grandes áreas de conteúdo, que englobavam diferentes domínios (a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação que engloba o domínio das diferentes expressões – motora, dramática, plástica e musical – o domínio da linguagem e abordagem à escrita, e o domínio da matemática; e a Área de Conhecimento do Mundo). Em 2009, com o Projecto “Metas de Aprendizagem”, que se inseria na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo ME, as referidas áreas de conteúdo foram redefinidas, passando a existir seis áreas: Formação Pessoal e Social; Expressões; Conhecimento do Mundo; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; e Tecnologias de Informação e Comunicação.

A intencionalidade educativa dos educadores de infância deve decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, permitindo adequar a sua prática às necessidades das crianças. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), estabelece que através da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância:

- “a) observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;
- b) tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- c) planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;
- e) avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (n.º 3 do Capítulo II).

No mesmo decreto (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) define-se a concepção da relação e da acção educativas enquanto meio para:

“(…) favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia; (...) o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; a cooperação entre crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver; (...) o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo; (...) a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; (...) capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; (...) o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.” (n.º 4 do Capítulo II).

O desenvolvimento profissional dos docentes reflecte o seu tipo de profissionalidade. O papel dos educadores de infância é semelhante ao papel dos outros professores, mas difere em alguns aspectos. Oliveira-Formosinho (2000, 2002) define e caracteriza a profissionalidade específica dos educadores de infância. A autora afirma que o conceito de profissionalidade docente diz respeito à acção profissional integrada que a pessoa do educador desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (Oliveira-Formosinho, 2000, 2002).

Segundo Oliveira-Formosinho (2000, 2002), a especificidade da profissionalidade docente dos educadores de infância deriva quer das características da criança pequena, quer dos contextos e das tarefas que o papel de educador de infância acarreta.

A autora evidencia as seguintes características da criança pequena:

- (i) *globalidade* – a criança pequena apresenta-se como um projecto não sectorizável, que aprende e se desenvolve de forma holística nas diversas dimensões (afectiva, social e cognitiva). A este propósito, Zabalza (1998: 47) destaca que:

“o aluno da escola infantil é um *sujeito não sectorizável*. O que se vai desenvolvendo é a criança como um todo. O afectivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma intensa dinâmica, no qual o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o EU e as relações que (numa relação bipolar de ida-e-volta, de influenciar e ser influenciado), a partir dele, se estabelecem com a realidade ambiental (entendida como o conjunto de circunstâncias pessoais, físicas, etc.)”;

- (ii) *vulnerabilidade* – a tenra idade da criança denota a sua vulnerabilidade (física, emocional e social), sendo dependente do adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde). É um ser delicado com necessidade de cuidados físicos e psicológicos permanentes, fundamentadores do seu desenvolvimento, concedendo ao adulto o direito de regular o seu ambiente físico;
- (iii) *dependência da família* – os pais são, efectivamente, os principais responsáveis pela educação da criança, com os quais é necessário desenvolver uma estreita parceria.

No que respeita aos contextos de trabalho, sabe-se que a educação pré-escolar ainda não é um nível de ensino obrigatório (muito mais longe disso encontra-se a creche), não tendo, deste modo, um currículo nacional ou localmente definido, apenas linhas orientadoras da acção do educador de infância (as OCEPE) e, mais recentemente, as denominadas metas de aprendizagem. No entanto, a menor presença do Estado proporciona uma maior liberdade a este nível de ensino. Os contextos institucionais de trabalho dos educadores são diversos e já abordados no capítulo um. São contextos não formais (domésticos)/informais e contextos escolares/formais. De acordo com Oliveira-Formosinho (2000: 157),

“dentro dos contextos formais, escolares, para as crianças dos 3 aos 5 anos (em Portugal genericamente designados por jardins-de-infância) temos os contextos pedagógicos, com intencionalidade educativa assumida que configuram uma missão pedagógica da instituição, e os contextos custodiais, em que prevalece uma missão centrada na custódia (guarda) segura e nos cuidados infantis das crianças enquanto os pais trabalham, associados a actividades lúdicas e de socialização”.

Há, efectivamente, uma grande diversidade de contextos de trabalho dos educadores de infância, usufruindo de condições de trabalho variadas, com diferenciações relativamente à condição docente que condicionam diferentes padrões de interacção educador/criança, educador/pais e educador/comunidade.

Quanto às características das tarefas do educador de infância, a mesma autora designa: (i) *a abrangência do papel do educador de infância*; (ii) *a rede de interacções alargadas*; e (iii) *a integração e interacção entre: o conhecimento e a experiência, as interacções e a integração, os saberes e os afectos*. Passam-se a explicitar cada uma delas.

A primeira característica diz respeito à *abrangência do papel do educador de infância*, face à globalidade da educação da criança pequena (que reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve) e à perspectiva da criança como um projecto (futura cidadã), o professor de crianças pequenas desempenha diversificadas tarefas, tendo um papel abrangente, com alguma indefinição de fronteiras. A vulnerabilidade da criança é também um factor de acentuada diferenciação da profissão, dado que nesta etapa é necessária uma atenção privilegiada dos aspectos emocionais (ou socioemocionais) da criança, porque constituem os alicerces do desenvolvimento infantil.

Assim, constata-se que na educação de infância, há uma interligação profunda entre *cuidados* (bem-estar, higiene e segurança) e *educação* (socialização, desenvolvimento e aprendizagem), à qual também se associa a *animação infantil*. Deste modo, os educadores de infância desempenham um papel mais alargado do que professores de outros níveis de ensino. Oliveira-Formosinho (2002: 46) apresenta sete elementos que configuram essa distinção:

“assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentistas, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança, [e] o currículo integrado”

Katz e Goffin (1990, citados por Oliveira-Formosinho, 2002: 47) reforçam a ideia, declarando que “em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito

das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função”, sendo, igualmente, mais alargado e diversificado o âmbito das suas interacções;

A segunda característica prende-se com a *rede de interacções alargadas*, uma vez que a abrangência do seu papel deriva também das relações e interacções expectáveis por parte dos educadores de infância. Estes estabelecem relações e interacções com as crianças, os colegas, os dirigentes, os auxiliares de acção educativa, os psicólogos, os assistentes sociais, com os pais, entre outros. Para além disso, é requerido aos educadores uma integração dos serviços para as crianças e suas famílias.

A terceira característica representa a *integração e interacção entre: o conhecimento e a experiência, as interacções e a integração, os saberes e os afectos* – ao educador da criança pequena é requerido que incorpore, simultaneamente, a globalidade e a vulnerabilidade social da criança e a sua competência. Para Oliveira-Formosinho (2002: 49) advoga:

- A centralidade na criança e na globalidade da sua educação requer *integração de saberes*;
- A centralização na educação e nos cuidados requer *integração de funções*;
- A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer *interacções e interfaces*;
- A relação com a comunidade *requer interacções e interfaces*”.

E acresce, “tanto a interacção quanto a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras” (Oliveira-Formosinho, 2002: 49).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), o desenvolvimento profissional envolve crescimento (à semelhança do da criança), requer dedicação com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, representa um desafio que requer processos de sustentação e colaboração, e não isolamento.

6. A Educação para a Cidadania na Educação de Infância

No sentido da *educação para a cidadania*, as OCEPE dão particular ênfase à Organização do Ambiente Educativo enquanto contexto de vida democrática em que as

crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas. Neste sentido, acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Isto porque, como é sabido, o ser humano desenvolve-se num processo de interacção social. E, nesta perspectiva, a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda. Tal como reforçado pelas Orientações Curriculares “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (DEB, 1997: 19). Assim sendo, respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas experiências e aprendizagens, vividas num contexto facilitador de interacções sociais alargadas com outras crianças e adultos, que têm, possivelmente, valores diferentes uns dos outros e que foram interiorizadas no seu meio de origem. Tal facto, permite que a criança – ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem – vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. É nesta vivência, precisamente, que se inscreve a área integradora (visto estar presente em todas as outras) de todo o processo de educação pré-escolar: a *área de Formação Pessoal e Social*.

A área de Formação Pessoal e Social decorre da visão de que o ser humano se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. Aqui reside, igualmente, o centro e a inspiração fundamental da obra de Vygotsky – “o sujeito não se faz de dentro para fora, não é reflexo passivo do meio, nem um espírito prévio ao contacto com as pessoas e com as coisas: ele é o resultado de uma relação” (Alves, 1991: 18). A Teoria de Vygotsky coloca, pois, a ênfase nas relações intrincadas e recíprocas entre o indivíduo e o contexto social.

Neste sentido, uma vez que “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (DEB, 1997: 51-52), esta área de conteúdo exulta a importância da educação para os valores, dado que, “(...) ao possibilitar a interacção com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência e

[sic] si e do outro” (DEB, 1997: 52). Essa consciência é-lhe dada pela vida em grupo: “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar **situações de conflito** [ênfase adicionado]” (DEB, 1997: 37) e é esse “(...) confronto de opiniões e a **solução de conflitos** [ênfase adicionado] que permite uma primeira tomada de consciência de **perspectivas e valores diferentes** [ênfase adicionado], que suscitarão a necessidade de **debate e negociação** [ênfase adicionado], de modo a fomentar **atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença** [ênfase adicionado]” (DEB, 1997: 54). Compete, pois, ao **educador** atender a essa necessidade, apoiando “(...) as **tentativas de negociação e resolução de conflitos** [ênfase adicionado], favorecendo ainda oportunidades de colaboração” (DEB, 1997: 37).

Assim sendo, “a educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor” (DEB, 1997: 55) e, pode também incluir-se, a educação para a resolução de conflitos, à semelhança do *Programa de Resolução de Conflitos Sócio-Emocionais de Crianças Pacíficas*⁵, levado a cabo por Boardman e Sandy (2000), nos Estados Unidos da América. Torna-se também pertinente referir o disposto no Relatório que decorreu do estudo *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*⁶, desenvolvido por solicitação do Conselho Nacional de Educação. O pressuposto essencial do estudo incidiu sobre a temática dos saberes básicos, isto é, “(...) **competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade (...) possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática** [ênfase no original]” (CNE, 2004: 17). Os cinco *saberes básicos* são:

“**Aprender a aprender**, ou seja, mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação (...) [e] avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento. (...)”

⁵ O *Programa e currículo de Resolução de Conflitos Sócio-Emocionais de Crianças Pacíficas* foi criado para colmatar a necessidade de uma abordagem adaptada ao desenvolvimento, baseada na teoria para promover o desenvolvimento de competências sócio-emocionais, cognitivas e de resolução de conflitos em crianças do ensino pré-escolar (dos 2 aos 6 anos de idade).

⁶ A equipa responsável pelo estudo foi constituída pelos investigadores António Francisco Cachapuz/Universidade de Aveiro, (que coordenou), Idália Sá-Chaves/Universidade de Aveiro e Fátima Paixão/Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Comunicar adequadamente, ou seja, usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação. (...)

Cidadania activa, ou seja, agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas, (...) agir no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância. [Diz também respeito à] (...) esfera do sócio-relacional, em que se tem em conta não só o *ser* para si mesmo mas também o *ser* com os outros. (...)

Espírito crítico, ou seja, desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos. (...)

Resolver situações problemáticas e [gerir] conflitos, ou seja, mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada. (...) Por outro lado, e já na esfera relacional da resolução de situações de conflito, importa desenvolver saberes que permitam a gestão e superação de conflitos através de competências de mediação, negociação e assunção do risco” (CNE, 2004: 28-30).

CAPÍTULO 2

O CONFLITO E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. O Conflito

O termo *conflito* é utilizado para designar inúmeros fenómenos sociais que sucedem no dia-a-dia, particularmente, acontecimentos negativos. Tal facto evidencia a prevalência de uma concepção tradicional de conflito (perspectiva tecnocrático-positivista) na sociedade em geral e no sistema educativo, em particular (Jares, 2002). Trata-se de um conceito polissémico e a definição adoptada depende da perspectiva em que se enquadra.

Contudo, como se referiu num artigo (Sobral, 2013) publicado on-line na revista *action research*, o conflito não é positivo nem negativo em si; as consequências construtivas ou destrutivas daquele dependem da forma como o conflito é gerido (Thomas, 1983). O conflito é, pois, algo *natural* (Fernández, 2001; Jares, 2001), *inerente* (Burguet, 1999; Fonkert, 1999; Guillaume-Hofnung, 2000) ao ser humano e possibilita a melhoria individual, grupal e institucional (Carvalho Ferreira, Neves & Caetano, 2001), logo, *necessário* (Lederach, 2000) e *consustancial* (Jares, 2002; San Martín, 2003) à vida.

O conflito encontra-se, pois, explícita ou implicitamente presente em todas as áreas da vida humana. E são, aliás, vários os autores (Jares, 2002; Martínez, 1999; San Martín, 2003; Shantz & Hartup, 1992; Torrego, 2003) que advogam a *inevitabilidade* do conflito nas relações sociais, dado que as pessoas têm conhecimentos, posições, preferências, interesses, desejos, necessidades, valores, maneiras de pensar e de fazer diferentes.

Efectivamente, o conflito interpessoal (aquele que interessa abordar neste trabalho), opõe vários indivíduos (Touzard, 1977), isto é, tem lugar quando, pelo menos, duas partes percebem os seus objectivos e a consequente prossecução das suas acções como incompatíveis (Deutsch, 1973; Fonkert, 1999; Jares, 2002; Johnson & Johnson, 1995; Shantz, 1987; Torrego, 2003).

1.1 Perspectivas de Conflito

O Homem é um ser eminentemente social. Ele não vive isoladamente, mas em contínua interacção com os seus semelhantes e, grande parte da sua vida, em organizações. Etzioni (1989, citado por Teixeira, 1995: 4), refere que “nascemos em organizações, quase todos os momentos de cada um dos nossos dias, são vividos em organizações, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos pelas organizações e no momento da morte, é ainda uma organização, que há-de autorizar o nosso enterro”.

Vivemos, de facto, numa sociedade alicerçada em organizações. Uma organização é um sistema social, aberto, em constante relação com o meio envolvente e em permanente evolução e mudança. Considerar a organização como um sistema aberto significa que a organização está em constante adaptação.

Teixeira (1995) reconhece a escola como sendo uma das principais organizações, visto influenciar as restantes. De acordo com Carvalho Ferreira, Neves e Caetano (2001), a escola é um lugar onde as relações interpessoais se estabelecem com grande intensidade. Sendo a escola um ambiente aberto e dinâmico está constantemente perante situações de conflito.

Quando se fala em conflitos, pode estar a fazer-se referência a um nível de análise intrapessoal que se encontra relacionado com ambivalências e dilemas individuais, ou a um nível interpessoal, que pode englobar indivíduos, grupos, organizações ou outras modalidades. Este último, é o nível abordado neste trabalho.

Carvalho Ferreira *et al.* (2001), referem que, muitas vezes, grande parte dos aspectos necessários à competitividade organizacional, como seja: a criatividade, a inovação e a independência, são residuais, devido à homogeneização de pontos de vista com omissão das minorias.

O conflito deve ser encarado como algo a não evitar, visto ser benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições. Para melhor percebermos a evolução da percepção do conflito na Organização Escolar, Jares (2002),

faz a análise do tratamento do conflito na educação, no âmbito de três grandes paradigmas: visão tecnocrático-positivista; visão hermenêutico-interpretativa; e visão crítica.

1.1.1 Perspectiva Tecnocrático-Positivista

Na cultura ocidental predomina uma concepção negativa do conflito, este é visto como sinónimo de desgraça, como algo patológico ou como uma disfunção e, consequentemente, é tido como sendo uma situação indesejável ou a evitar.

De facto, Lederach (2000) atesta isso mesmo, ao referir que de um modo geral, no senso comum e na maioria das definições científicas encontradas nos dicionários e enciclopédias, a definição de conflito se encontra associada a algo negativo, um fenómeno desagradável. No estudo de Jares (2001), está bem patente a concepção negativa do conflito que predomina na sociedade em geral e enraizada no mundo educativo, em particular.

Na organização escola, ou se omite a existência de conflitos ou estes são tidos como disfuncionais, daí que as equipas directivas evitem a sua manifestação. Jares (2002), a este propósito, refere Serrat (1995) que enuncia um conjunto de *zeros* aos quais os elementos de direcção almejam, destacando-se aqui o objectivo de *zero conflitos*. É privilegiada a ausência de conflitos e em caso de ocorrência, a imediata intervenção para eliminá-los. Esta perspectiva prende-se fundamentalmente com duas características, são elas: a eficácia na gestão da escola e o papel desempenhado pelo conflito na relação teoria-prática.

Neste sentido, a eficácia é prejudicada com a existência de elementos perturbadores, isto é, conflitos, o que implica a sua negação. Os conflitos apenas são mencionados em termos da sua gestão, por aqueles que dominam hierarquicamente. Na prática, o conflito aparece como resultado de uma má planificação ou não previsão. Segundo esta concepção, a prática depende da teoria, logo o aparecimento do conflito é visto como o resultado da falta de prevenção.

Assim sendo, a atenção dos gestores que pretendam alcançar uma maior eficácia deve estar concentrada na planificação e no controlo. Tal facto indica que o conflito é tido como uma questão meramente teórica. De acordo com esta perspectiva, os conflitos devem ser extintos, tendo como consequência a inerente diminuição da diversidade de interesses e perspectivas.

1.1.2 Perspectiva Hermenêutico-Interpretativa

Com a perspectiva hermenêutico-interpretativa, o conflito deixa de ser silenciado e torna-se necessário para estimular a criatividade. Os conflitos são o resultado de diferentes visões, interesses e propósitos, podendo ainda resultar de formas distintas de percepção individual e/ou a deficiente comunicação interpessoal, e a forma de os trabalhar e prevenir passa pelo (re)estabelecimento de canais de comunicação entre as pessoas, melhorando as suas relações. Por este motivo, esta é uma visão positiva do conflito, contudo, encontra-se reduzida às percepções (individuais) e à dimensão interpessoal, não fazendo qualquer referência a questões relacionadas com a compreensão global e contextualizada do conflito, tais como: o meio onde ocorreu e as estratégias usadas.

Segundo esta perspectiva, procura-se o entendimento das subjectividades de cada indivíduo mediante o estabelecimento de canais de comunicação e instigando à mudança de atitudes, competências e comportamentos, de forma a restabelecer e/ou melhorar a comunicação e as relações humanas (Jares, 2002). Contudo, é, ainda, uma visão conservadora e limitada, dado que os conflitos ocorrem para além do campo das percepções e das relações com os outros, bem como por ignorar as desiguais relações de poder.

1.1.3 Perspectiva Crítica

Na concepção Crítica do conflito, este passa a ser encarado como sendo natural, consubstancial à vida e indispensável para a mudança social. A teoria crítica da educação afirma que para que haja transformação das estruturas educativas é essencial haver conflito (Jares, 2002). Segundo este paradigma, encoraja-se a utilização didáctica do conflito, isto é, enfrentá-lo de acordo com uma perspectiva democrática e não

violenta com o fim de procurar a democratização e emancipação dos participantes nas estruturas de organização e gestão escolar, ao invés de omitir o conflito ou utilizá-lo com fins de controlo. Aliás, os processos colaborativos da escola são favorecidos ao manter-se uma visão positiva do conflito, uma vez que aquela assume a promoção de valores como a comunicação, a deliberação social, a interdependência, a solidariedade e a colegialidade nas tomadas de decisão educativa e desenvolvimento da autonomia.

Nesta perspectiva, é, ainda, tido em consideração o contexto económico, social e político no qual a comunidade educativa está inserida. E os processos colaborativos da escola são favorecidos ao manter-se uma visão positiva dos conflitos.

No presente estudo, assume-se uma visão positiva do conflito e a sua utilização didáctica, visando a melhoria da comunicação e das relações humanas (podendo passar pela mudança de atitudes, competências e comportamentos) e levando à emancipação dos envolvidos, tendo como fim último, a sua autonomia na gestão do conflito.

1.2 A Estrutura Geral do Conflito

Alude-se aqui à estrutura geral do conflito abordando, mais à frente, a estrutura do conflito na infância. Deste modo, na estrutura geral do conflito distinguem-se diferentes elementos, os quais se influenciam mutuamente. Torrego (2003) evidencia 3 elementos constituintes da estrutura do conflito: as causas, os protagonistas e o processo. Jares (2002) acresce um outro elemento fundamental: o contexto, e aborda também as consequências (positivas ou negativas) do conflito.

Figura 3: A Estrutura Geral do Conflito



Fonte: Jares (2001: 28)

O **processo** corresponde ao itinerário seguido pelo conflito, o qual deriva, fundamentalmente, da forma como os protagonistas o encaram. Ao descrever-se a história do conflito, está-se a falar da dinâmica do conflito e Jares (2002) compara-a a um electrocardiograma.

Existem diferentes **causas** dos conflitos nas escolas e, neste estudo, interessa particularmente os conflitos cujas causas encontram-se *relacionadas com questões de relação interpessoal* (Jares, 2002: 47). Torrego (2003: 35) fala das causas, referindo-se ao “miolo” do problema e que, há que destrinçar o problema em si da relação, no sentido em que se deve procurar encarar o problema enquanto uma situação específica que ocorreu e que há que tentar solucionar, e não como sendo a própria relação o problema. Há, então, que acometer o problema em si e não as pessoas. O autor indica, ainda, que conforme for o problema do conflito, assim serão designados diferentes tipos de conflitos. De entre os quais, os conflitos de: (i) *relação/comunicação* – que incluem os conflitos de percepção; (ii) *interesses/necessidades* – que incluem os conflitos por recursos e por actividades; (iii) *preferências/valores/crenças* – que incluem os conflitos de estereótipos.

Os **protagonistas** envolvidos num conflito, podem estar directamente implicados nas causas do conflito – protagonistas directos/principais ou apenas intervir em determinado momento no decorrer do conflito – protagonistas indirectos/secundários. Outro aspecto relacionado com as pessoas envolvidas num conflito (protagonistas) e patente em todas as relações humanas é a questão do poder – possibilidade de A influenciar B e, havendo desequilíbrio, pode desencadear um conflito ou ser obstáculo à sua resolução.

Torrego (2003: 31-32) refere outros aspectos relacionados com os protagonistas, tais como as/os: (i) *percepções do problema* – que se prendem com a forma de interpretar o conflito; (ii) *emoções e os sentimentos* – abordados de modo a que cada parte fique consciente dos sentimentos da outra, de modo a criar uma certa empatia entre aquelas; (iii) *posições* – aquilo que cada parte reitera para si, exige, podendo inibir a compreensão do problema; (iv) *interesses* – encontram-se a um nível mais profundo do que as posições, pois demonstram as vantagens que se deseja obter através do conflito. Os interesses encontram-se, habitualmente, muito próximos das necessidades humanas básicas (fisiológicas, de segurança, de amor/relacionamento, estima e realização

peçoal) e as de índole imaterial (liberdade, segurança, dignidade, respeito, justiça, entre outras). Assim, os valores e os princípios são o conjunto de elementos culturais e ideológicos que justificam e servem de argumento aos comportamentos.

Realça-se, ainda, aspectos como a relação e a comunicação entre as partes. Quando existe uma boa relação entre os protagonistas, torna-se mais fácil abordar um conflito, sendo mais difícil enfrentá-lo com sucesso quando a relação se encontra já muito deteriorada. No que concerne à comunicação, quando é partilhado o mesmo código cultural torna-se mais fácil chegar a um acordo do que quando as partes não partilham dos mesmos códigos. Podem também estar presentes estereótipos e/ou preconceitos nos discursos das partes, o que pode determinar um provável afastamento e acréscimo de dificuldade de comunicação.

No que toca ao **contexto**, ou espaço-tempo, em que o conflito ocorre, contempla um contexto físico, social e cultural que pode influenciar, directa ou indirectamente, a génese, o desenvolvimento e as possibilidades de resolução do conflito. A cultura de escola pode influir na maior ou menor proliferação de conflitos e de estratégias para os enfrentar (Jares, 2001). Este mesmo autor afirma que “(...) embora isso pareça paradoxal, uma maior autonomia, democracia e participação produzem uma maior vivibilidade da conflituosidade (...). [Tal facto] tem, porém a vantagem de pôr sobre a mesa os conflitos e contradições e, deste modo, possibilitar a sua resolução” (Jares, 2001: 53).

Em relação à **forma de gerir** o conflito, esta irá influir no resultado obtido. Existem diferentes estilos de gestão de conflitos, explicitadas adiante no trabalho, nomeadamente: (i) evitamento; (ii) acomodação; (iii) competição; (iv) compromisso; e (v) colaboração. E também diferentes técnicas de gestão de conflitos, tais como: (i) conciliação; (ii) negociação; (iii) arbitragem; e (iv) mediação. Esta última é desenvolvida mais à frente.

Dependendo da forma como o conflito for gerido, as **consequências** serão negativas ou positivas na vida dos intervenientes (Lederach, 2000; Jares, 2002; Sandy & Cochran, 2000). Deste modo, o *conflito destrutivo* surgirá, com as consequências perturbadoras no desenvolvimento e desempenho na e da organização, se as partes estiverem insatisfeitas com os

resultados e sentirem que perderam como resultado do conflito. E o *conflito construtivo* ocorrerá com as consequências positivas próprias, se as partes estiverem satisfeitas com os resultados e se sentirem que ganharam com o resultado do conflito (Deutsch, 1973).

2. O Conflito na Infância

A entrada em ambiente institucional e “a participação no grupo permite à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito” (DEB, 1997: 37). Em contexto educacional, é habitual a utilização do termo conflito como sendo um sinónimo de agressão. Contudo, conflito e agressão são constructos distintos (Berndt & Ladd, 1989; Putallaz & Sheppard, 1992; Shantz, 1987), que consistem em ocorrências igualmente diferentes, pois a agressão é unidireccional, ao passo que o conflito é visto como um evento interactivo. E, aliás, não têm qualquer relação de interdependência entre si.

Deste modo, não é necessária nem suficiente haver uma agressão para que seja declarado um conflito (Berndt & Ladd, 1989: 74). O que pode acontecer é que no decurso de um conflito haja agressão (instrumental ou hostil), não implicando esta necessariamente a existência de conflito, ainda que possa desencadeá-lo, aquando da retaliação. Segundo Shantz (1987), o comportamento agressivo é apenas um de entre muitos outros tipos de comportamentos que podem ocorrer num conflito, ou, estar ausente. A agressão é distinta de conflito, pois aquela é definida como sendo um comportamento cujo objectivo é magoar outra pessoa ou pertences. Já o conflito pode ocorrer pela oposição de ideias, percebida por ambas as partes, mas sem, necessariamente, recorrer a qualquer acto agressivo.

Suares (2004) entende o conflito como um processo interaccional em que sobressai o diferente, as interacções antagónicas, no sentido em que as partes entendem que o objectivo de uma delas não pode ser alcançado. Outros autores como Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson (1988), Shantz e Hartup (1992) e Torrego (2003) seguem a mesma linha de pensamento, ao considerarem que o conflito consiste num estado de confronto ou desacordo, oposição ou resistência entre, pelo menos, dois indivíduos.

Shantz (1987) refere que Maynard (1985) considera que a oposição é uma condição necessária mas não suficiente para discussão, pois dependerá da resposta ulterior. Assim, Hay e Ross (1982), defendem que um conflito começa quando a acção de uma criança encontra protesto, resistência, ou retaliação por parte de outrem, isto é, há que haver estados opostos mútuos e não apenas unilaterais. A definição de *oposição mútua* (Shantz, 1987) é preferível nesta investigação, porque representa um nítido estado de *díade em oposição* (Berndt & Ladd, 1989). Carvalho Ferreira *et al.* (2001), atestam que um estado de conflito exige que ambas as partes percepcionem e tenham consciência de alguma forma de oposição ou incompatibilidade entre elas.

Num estudo de conflitos entre crianças de idade pré-escolar, Shantz (1987: 284) menciona que Shantz e Shantz (1985) definiram **conflito** como sendo “ocasiões quando a criança A faz ou diz alguma coisa que influencia a criança B, a criança B resiste, e a criança A persiste”. Esta definição foi considerada a mais adequada a utilizar no trabalho que se apresenta.

2.1 A Estrutura do Conflito na Infância

No que se refere à estrutura do conflito na infância, não obstante o esquema apresentado anteriormente (Figura 3), aprofunda-se aqui os principais elementos constituintes da estrutura do conflito na infância. A pesquisa de autores como Shantz (1987) e Hartup (1992) sustém que nos episódios de conflito entre crianças pequenas, existe o seguinte quadro de características principais: **assuntos** (problemas), **estratégias** e **resultados** (e/ou consequências). Esta última tipologia foi a adoptada para orientar a análise desta investigação. E pode ser representada do seguinte modo:

Figura 4: A Estrutura do Conflito na Infância



Fonte: Adaptado de Jares (2001: 28)

2.1.1 Assuntos

Relativamente aos **assuntos**, ou seja, as problemáticas que originam o conflito, Shantz (1987) avança com quatro tipos de assuntos nos conflitos, são eles:

- (i) *Posse de objectos* (também mencionado por Dawe, 1934 e Hay, 1984), retirar objecto a outra criança;
- (ii) *Actuar sobre a acção de outra criança*, interferir com a actividade de outrem;
- (iii) *Intrusão social*, interferir com a actividade que decorre entre pares;
- (iv) *Violação de regras convencionais ou morais*, não cumprimento de regras definidas pelo grupo e/ou de justiça (o bem *vs* o mal; o certo *vs* o errado).

Shantz e Hobart (1989) falam em:

- (i) *Controlo de objectos*, que consiste na posse de objectos;
- (ii) *Controlo social*, que consiste no controlo do comportamento e verifica-se quando uma criança se recusa a adoptar um papel de faz-de-conta na brincadeira ou não desempenha correctamente o papel ou se recusa a brincar com outra;
- (iii) *Matérias factuais*, que incluem as disputas sobre factos/crenças;
- (iv) *Regras*, que consiste na

Deutsch (1973) aponta também como assuntos de conflito:

- (i) *Controlo sobre recursos* - recursos como espaço, dinheiro, propriedade, poder, prestígio, comida, entre muitas outras coisas que podem ser vistas como não partilháveis, e caso uma ou mais partes pretenderem ter posse ou uso exclusivo de um recurso ou de uma dada parte daquele, é provável que ocorra um conflito entre ambas. Estes conflitos são difíceis de resolver construtivamente quando há uma fixação rígida por um recurso em particular e uma possibilidade diminuta de encontrar um substituto satisfatório para aquele;
- (ii) *Preferências e incómodo* - muitos conflitos surgem porque as actividades ou gostos de uma pessoa ou grupo chocam com as preferências, susceptibilidades ou sensibilidades de outrem. O assunto diz respeito não ao

direito abstracto do outro, às suas preferências e actividades, mas ao facto do indivíduo ao exercer o seu direito cria aborrecimento e distúrbio a outrem;

- (iii) *Valores* - quando os conflitos são sobre aquilo que “devia ser”. Uma pessoa pode preferir um sistema de governação que enfatize a justiça social e uma outra que enfatize a liberdade individual. Não é a diferença de valores *per se* que conduz ao conflito mas antes a exigência de que um valor deve dominar ou ser aplicado globalmente, mesmo por aqueles que detêm valores diferentes;
- (iv) *Crenças* - quando os conflitos são sobre aquilo que “é”: factos, informação, conhecimentos ou crenças acerca da realidade. Os conflitos podem ser acerca das percepções que duas pessoas têm ao olhar para a mesma coisa. Diferentes suposições de como as coisas se relacionam umas com as outras (conflito de percepção e conflito de suposição cognitiva); e a *natureza da relação entre as partes* – quando duas pessoas podem entrar em conflito devido aos pontos de vista e desejos diferentes relativos à sua relação. Podem ambas querer ser dominantes ou dominadas e uma pode querer maior proximidade do que a outra.

Quanto a Putallaz e Sheppard (1992), referem como potenciais situações de conflito (causas):

- (i) *Entrada no grupo* – quando uma criança tenta integrar-se num grupo de pares no qual decorre uma actividade;
- (ii) *Recursos limitados* – quando objectos atractivos existem em pequenas quantidades e as crianças têm de gerir o seu uso colectivamente;
- (iii) *Provocação* – quando uma criança destrói a construção de uma outra, em qualquer uma das seguintes circunstâncias: com intenção hostil, acidental ou ambígua.

Johnson e Johnson (1995) apontam como principais assuntos dos conflitos de interesses, os seguintes: *uso de algo, obter algo e acordar em alguma coisa*.

Shantz (1987) e Shantz e Hobart (1989), afirmam que dos 0 até cerca dos 4 anos, a maioria dos assuntos em conflito dizem respeito ao controlo de objectos, e que por volta

dos 4/5 anos, as disputas relacionadas quer com o controlo de objectos, quer de controlo social, ocorrem em iguais proporções.

Dado que as crianças pequenas encontram-se numa fase de desenvolvimento onde impera o egocentrismo, este implica o recurso a estratégias maioritariamente competitivas ao invés de cooperativas, acabando por *resistir à oposição* e, em caso de *persistência* acaba por fazer surgir de facto um conflito. Para resistir a criança recorre a **estratégias** ou tácticas como: *persuadir, subornar, ameaçar, insultar e agredir fisicamente* (Shantz, 1987). Ross e Conant (1992) abordam estratégias, tais como: a *comunicação verbal* (argumentação, justificação) e *comunicação não verbal* (gestos ou movimentos de alcançar, apontar, entre outros), sendo dado especial ênfase à *agressão física* e às *expressões faciais*.

2.1.2 Estilos de Gestão dos Conflitos

Quanto à forma de gerir os conflitos, autores como Johnson e Johnson (1995a) e San Martín (2003) abordam a existência de cinco estilos de gestão de conflitos, baseados na grelha dos estilos de direcção de Blake e Mouton (1964), citados pelos autores acima mencionados. Os estilos resultam de duas dimensões fundamentais. Por um lado, *chegar a um acordo que satisfaça as próprias necessidades e alcance os próprios objectivos* – esta é a razão pela qual se negocia. Sendo o conflito definido como “oposição mútua, expressão aberta de diferenças entre dois ou mais indivíduos (...)” (Emery, 1992: 271), uma pessoa encontra-se numa situação de conflito, quando tem um objectivo ou interesse que se opõe ao objectivo ou interesse da outra parte. O objectivo da pessoa terá de ser colocado num contínuo entre ser de pouca ou muita importância. Por outro lado, *manter um relacionamento apropriado com a outra pessoa* – algumas amizades são temporárias ao passo que outras são permanentes. Quer em ambientes profissionais, quer familiares é necessário manter relacionamentos de cuidado e de compromisso, para que se possa trabalhar em conjunto efectivamente para atingir objectivos mútuos. O relacionamento da pessoa terá de ser colocado num contínuo entre ser de pouca ou muita importância.

Os elementos que afectam o modo de actuar perante uma situação de conflito, têm que ver com o quão importante os objectivos pessoais são e o quão importante o

relacionamento é. Por vezes são dadas outras legendas a aspectos próximos dos apresentados acima, tais como “preocupação com o próprio”: assertividade, interesse próprio, ou seja, consciência de auto-estima e autonomia; e “preocupação com o outro”: cooperação, interesse pelos outros, ou seja, consciência de interdependência (Lederach, 2000; San Martín, 2003). Vários são os autores – Thomas (1992, citado por Carvalho Ferreira, 2001); Moore (1995, citado por San Martín, 2003); Johnson e Johnson (1995a); Alzate (1998, citado por San Martín, 2003); Lederach (2000); e Thomas e Kilman (s.d., citados por Torrego, 2003) – que evocam cinco formas/estilos básicos utilizadas para gerir conflitos. São eles:

Evitamento (Eu perco/Tu perdes)

Quando o objectivo não é importante ou a pessoa não necessita de manter a relação com a outra parte, a pessoa pode querer desistir quer dos objectivos, quer da relação e evita o assunto e a outra parte. Por vezes a pessoa pode querer evitar o conflito até ela e a outra parte acalmarem e serem capazes de controlar os seus sentimentos.

Trata-se de não tomar qualquer posição face ao problema, tendo um impasse como resultado. Não há um envolvimento com o problema e espera-se que ele passe com o decorrer do tempo. Não se enfrenta directamente os problemas.

No fundo, não há uma preocupação com o que a própria pessoa quer, nem com os desejos do outro. A pessoa procura retirar-se, desviar a atenção, evitar a resposta, entre outras estratégias afim.

Acomodação (Eu perco/Tu ganhas)

Quando o objectivo não tem qualquer importância, mas a relação é de muita importância, a pessoa renuncia aos seus objectivos – submetendo ou anulando-se – no sentido de não se confrontar com a outra parte, mantendo a relação na máxima qualidade possível. A pessoa cede perante os pontos de vista do outro, por considerar que os interesses do outro são mais fortes ou importantes do que os seus, por isso acomoda-se e deixa o outro fazer à sua maneira.

Por vezes a pessoa tem de pedir desculpa, contudo, dizer “desculpa” não significa “estou errada”, mas faz com que o outro saiba que se lamenta a situação. Esta estratégia é utilizada frequentemente quando é necessário manter o relacionamento.

Competição (Eu ganho/Tu perdes)

Quando o objectivo é mais importante do que a relação e a pessoa tenta atingi-lo, mesmo se tiver de passar por cima do outro, isto é, forçando ou persuadindo o outro a ceder. A pessoa não liga ao que os outros querem, impõe ao outro a solução desejada.

As tácticas/estratégias para fazer com que o outro ceda incluem a apresentação de argumentos persuasivos, como as ameaças; imposição de penalizações/castigos e de prazos; comprometimento de uma posição “inalterada”; ou fazer exigências que excedem o aceitável no momento. Tais tácticas, fazem com que o outro se afaste e/ou tenha acções defensivas e, deste modo, o conflito acabe por se “resolver” sem o seu consentimento.

Existe uma elevada preocupação em satisfazer os próprios interesses e uma reduzida atenção aos interesses da outra parte. Esta estratégia caracteriza-se por uma intenção de convencer a outra parte de que a nossa visão do problema é a correcta e de que a da outra parte é incorrecta.

Compromisso (Eu ganho/perco algo, Tu ganhas/perdes algo)

Quando ambos – quer os objectivos quer a relação – são moderadamente importantes para a pessoa, e aparentemente, nem a própria nem o outro irão conseguir o que desejam. A pessoa poderá ter de renunciar a parte dos seus objectivos e sacrificar parte da relação de forma a conseguir alcançar um acordo. Comprometer-se implica um encontro no meio, a pessoa preocupa-se com os seus desejos, mas é capaz de atenuá-los ao ter conhecimento daquilo que o outro quer. Deste modo, ambas as partes dispõem-se a ceder parte dos seus interesses para satisfazerem outra parte.

Este estilo é, geralmente, utilizado quando as partes decidem comprometer-se numa negociação de resolução de problemas mas não dispõem de tempo para o fazer. A solução satisfaz, parcialmente, ambas as partes.

Colaboração ou Cooperação (Eu ganho/Tu ganhas)

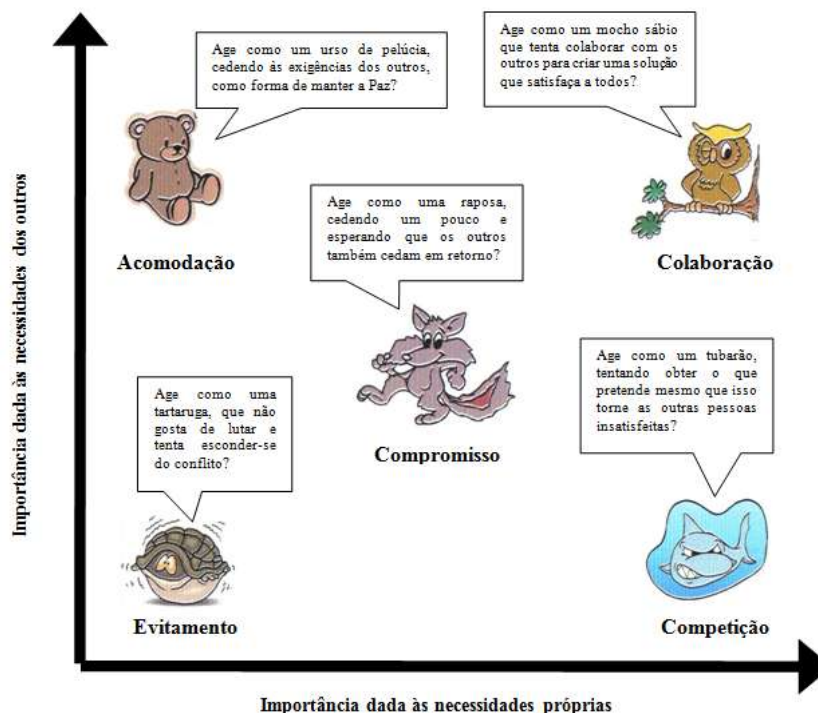
Quando tanto o objectivo como a relação são muito importantes. Ambas as partes desejam superar a dicotomia entre o “meu” e o “teu”. Tende a encontrar-se uma solução que satisfaça ambas as partes. Tal facto implica a procura de um objectivo comum que seja bom para todos.

Procura-se um modo de gestão de conflitos que englobe o pessoal e o social, pois são duas dimensões fundamentais a ter em conta.

A estratégia consiste em fazer com que sejam expostos os pontos de vista de cada pessoa, que aceitem as diferenças, cooperem e solucionem problemas.

Transpondo os estilos de gestão de conflitos para um eixo de coordenadas, podem ser representados do seguinte modo:

Figura 5: Estilos de Gestão dos Conflitos



Fonte: Adaptado de Johnson (1997)

De acordo com San Martín (2003) cada um dos cinco estilos de abordagem aos conflitos apresentados, podem adequar-se melhor a determinadas situações. Assim sendo,

“*«competir* pode ajudar numa emergência; *colaborar* é útil quando os conjuntos de preocupações são demasiado importantes para condescender; *compromisso* pode ser útil quando os objectivos são apenas moderadamente importantes; *evitar* pode ser apropriado quando uma questão é trivial ou quando as questões são mais urgentes; *acomodar* pode ser altamente apropriado quando um está errado»” (San Martín, 2003: 26).

No que concerne aos **resultados**, Wheeler (1994) adverte que a investigação indica que as estratégias empregues pelas crianças estão relacionadas com os resultados dos seus conflitos. A título de exemplo, o comportamento agressivo no decurso do conflito representa um conflito mal gerido, por vezes, destrutivo, isto é, destrutivo para os indivíduos e para a sua resolução.

2.2 O Conflito no Desenvolvimento Interpessoal

Existem algumas circunstâncias que estão na base do significado do conflito para o desenvolvimento. Circunstâncias essas apontadas por Berndt e Ladd (1989) e que são aqui apresentadas. Em primeiro lugar, os conflitos representam episódios potentes para mudar os comportamentos dos indivíduos e os seus relacionamentos. Facto sustentado, segundo os autores citados, pela maioria dos teóricos do desenvolvimento (Erikson; Freud; Piaget; e Riegel), para os quais é central a proposição de que os momentos de criar o conflito mudam e essa mudança pode representar ou crescimento ou regressão.

Reside aqui a segunda circunstância, ou seja, o resultado do conflito é indeterminável, consiste num ponto de viragem para melhor ou pior. Outra circunstância é que o assunto que causa um conflito entre dois indivíduos é de significado pessoal para eles e para o seu relacionamento. É necessário esforço para se opor a outro, para persistir nos seus objectivos face a oposição de outrem e o conflito pode pôr em risco a continuação do relacionamento. A quarta circunstância prende-se com o facto do conflito interpessoal (social) tender a engendrar conflitos intrapsíquicos (cognitivo). O desenvolvimento cognitivo encontra-se em inter-dependência com o desenvolvimento social. A Teoria construtivista de Piaget defende que a criança é o sujeito activo na construção do seu próprio conhecimento. Todos os sujeitos possuem esquemas, isto é, estruturas cognitivas globais através das quais adoptam e organizam os acontecimentos,

agrupando-os de acordo com características comuns. Esses esquemas devem manter-se em equilíbrio.

Contudo, o desequilíbrio é um activador da equilibração (mecanismo interno de auto-regulação), portanto, um activador do conhecimento. Dado que na teoria piagetiana o desenvolvimento da criança evolui na base de transacções com objectos do meio, o conflito principal na teoria de Piaget é a necessidade de adaptação entre o actual esquema mental e as exigências dos objectos e dos acontecimentos. Para o efeito ele conceptualizou dois mecanismos – a *assimilação* e a *acomodação*, a fim de lidar com a necessidade de adaptação entre as estruturas existentes e a realidade. Muitos dos “problemas” aplicados por Piaget para revelarem o desenvolvimento, eram conflitos entre a realidade (lógica, o que deve ser) e a aparência (percepção, o que a realidade aparenta ser).

Ainda que Philips (1977) refira que Piaget (s.d.) não focasse o seu trabalho no desenvolvimento social, salientou bastante a importância do papel do conflito social; tendo chegado a afirmar que o conflito, particularmente entre aqueles que têm igual poder, é essencial para a redução do egocentrismo e aumento da descentração social. Na interacção com os companheiros, a objecção de uma criança em relação ao objectivo de uma outra serve de estímulo para a criança reflectir nas suas próprias razões de sustentar certas posições, de querer certas coisas e do gosto, de forma a justificar o mérito do seu ponto de vista e da lógica da argumentação. Acentuou, assim a importância do conflito entre pares – conflitos interpessoais – para alentar os conflitos intrapsíquicos (conflitos cognitivos), resultando na capacidade, segundo a teoria de Piaget, para operar em concordância com outros, isto é, para co-operar e para nutrir o desenvolvimento cognitivo em geral. Assim, a teoria de Piaget realça a interacção social com os colegas como fonte natural de paradoxo ou de desequilíbrio, que estimula o crescimento social e cognitivo.

Cole, John-Steiner, Scribner e Souberman (1978) reivindicam que Vygotsky tinha uma profunda preocupação relativamente ao papel que as oposições entre as partes desempenhavam no desenvolvimento. Ele conceptualizou a ontogénese humana segundo uma série de *crises* – o nascimento, o primeiro ano de vida; o terceiro ano; e o sétimo ano de vida. Em cada um destes períodos de crise a dialéctica, opondo funções

psicológicas existentes prestes a entrar em conflito umas com as outras dentro do mesmo todo dinâmico estrutural. Uma indicação externa desse estado de circunstâncias no desenvolvimento da criança pode ser uma *regressão temporária* nas suas actividades observáveis ou nas suas funções psicológicas. Contudo, teoricamente essa regressão pode ser apenas um sinal de diagnóstico, indicando a construção de uma nova forma de organização psicológica na base das oposições anteriores. Cole *et al.* (1978), afirmam que Vygotsky coloca a tónica na síntese dialéctica de níveis de organização superiores como resultado desses períodos regressivos temporários. A perspectiva de Vygotsky é altamente Piagetiana na sua natureza. Contudo, ao passo que a ênfase de Vygotsky é colocada no processo de desequilíbrio como originando o nascimento de inovação (emergência de novas oposições), a atitude de Piaget face à equilíbrio e a construção de novidade era diferente. Para Piaget era importante a criação de harmonia entre os processos opostos de *equilíbrio e desequilíbrio*.

Este crescimento social e cognitivo a que teoria piagetiana se refere é também estimulado pelo adulto que está com as crianças – o educador/professor. De acordo com Cole *et al.* (1978), Vygotsky defende que as crianças aprendem através da interiorização dos resultados das suas interacções com os adultos (e pares mais competentes). Estes, por sua vez, dirigem mais eficazmente a aprendizagem das crianças na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), isto é, tendo em vista as tarefas que as crianças estão quase capazes de conseguir realizar por elas próprias. Com a Teoria sociocultural vygotskiana, o foco da atenção da investigação do indivíduo mudou, então, para unidades mais interaccionais.

O processo de desenvolvimento não pode ser constituído a partir de uma visão coordenada ou harmoniosa de *cortes* qualitativos, mas sim como um continuum. Desde o nascimento até à morte, os indivíduos passam por diversos momentos de conflito que podem conduzir a processos de mudança. Autores como Berndt e Ladd (1989) e Valsiner e Cairns (1992) vêem o conflito como um processo necessário, de crescimento e de mudança, na dinâmica do desenvolvimento social. Berndt e Ladd (1989) chegam mesmo a afirmar que o estudo do conflito contém esperanças substanciais para compreender a dinâmica do desenvolvimento dos indivíduos e as suas relações sociais.

A base do processo educativo é o grupo, o qual proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre crianças e entre crianças e adultos. É nele (grupo) que a criança pratica a sua competência social, o conhecimento de si própria e dos outros, os limites e regras, e tem experiências várias. É onde conquista, progressivamente, a sua autonomia e organiza o seu próprio mundo (Boqué *et al.*, 2005).

Rubin, Bukowski e Parker (1998), referem que a interacção compreende comportamentos de díades, e que qualquer comportamento é, simultaneamente, uma resposta e um estímulo para o comportamento de outrem, logo, as acções dos participantes são interdependentes. Quando as crianças interagem fornecem, implicitamente, direcção e suporte para as ideias e acções umas das outras. Quando dois indivíduos numa relação adoptam direcções comuns, ocorre simultaneamente sincronização social e consistência interna. As acções sociais são, pois, coordenadas com direcção e objectivos internos. Quando essa sincronização falha, a interacção acaba ou emergem conflitos. Berndt e Ladd (1989) alertam precisamente para o facto de que no curso das interacções entre as crianças, qualquer acção ou afirmação feita por uma criança pode ser protestada por uma outra. Tal como é reforçado pelas OCEPE, “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito (...)” (DEB, 1997: 37). A experiência de conflito com os pares fornece, às crianças pequenas, informações acerca da necessidade de uma determinada ordem social, a qual valoriza as relações entre os membros da sociedade.

Valsiner e Cairns (1992: 31) sugerem três proposições relevantes para os conflitos sociais das crianças, nomeadamente: (i) *a inevitabilidade dos conflitos sociais ao longo do desenvolvimento do comportamento, da cognição, e das adaptações cognitivo-sociais* – durante a maturação da criança e dos outros existe reestruturação; (ii) *o conflito social proporciona avanços ou retrocessos no desenvolvimento* – podendo desempenhar um papel importante para o indivíduo e para as suas relações; (iii) *os conflitos não ocorrem em domínios estanques* – podem provocar mudanças simultâneas ao nível da expressão emocional, cognição e competências sociais.

Ao tentar-se explicar o processo de desenvolvimento pelo caminho das oposições (e conflitos), as partes em oposição, do mesmo todo, precisam de ser relacionadas com caminhos que conduzam à construção de uma nova forma organizacional ao invés da clivagem do todo. Assim sendo, de acordo com Valsiner e Cairns (1992), pode falar-se de dois tipos de conflito (na perspectiva do desenvolvimento): *conflito bom* – uma relação de oposição entre partes de um sistema em desenvolvimento, que conduz à emergência de novos estados desse sistema; e *conflito mau* – o choque ou guerra de opostos em exclusiva competição, que devasta ambos e leva à extinção do todo do qual são partes.

Até mesmo os conflitos interpessoais maus podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Aqueles podem não só representar meras deficiências ou imaturidade nas competências interpessoais mas, igualmente importante, os processos que desencadeiam para retomar a harmonia e integridade interpessoal. O desenvolvimento ocorre em condições de relações interpessoais que são quer harmoniosas, quer conflituosas. Estas são as duas mestras do desenvolvimento.

Neste sentido, as disputas constituem, pois, uma arena na qual acções pró-sociais⁶, bem como combativas se desenrolam. As crianças pequenas não fazem as mesmas distinções entre trocas positivas e negativas que os adultos fazem, contudo, a existência de elementos pró-sociais no decorrer do conflito podem também sugerir que as competências sociais da criança são adquiridas e refinadas, não apenas nos seus encontros prazerosos e harmoniosos, mas também através do conflito (Hay & Ross, 1982). Sandy e Cochran (2000), chegam mesmo a afirmar que o conflito de interacção promove o crescimento emocional e o cognitivo nas crianças e adolescentes. Ou, mais em pormenor, a finalidade do conflito pode ser ajudar a criança a aprender a negociar e resolver disputas (Papalia, Feldman & Olds, 2001).

As crianças de idade pré-escolar encontram-se ainda numa fase egocêntrica, logo, incapazes de ter em consideração o ponto de vista do outro e, por isso, denotam evidentes dificuldades na resolução de situações de conflito. Para a resolução

⁶ “Wispé inventou o termo “prosocial” como um antónimo para o uso recebido de “anti-social” – se agressão e violência eram vistas como anti-sociais, então ajuda, cooperação, condolência e afins podiam ser apelidadas de pró-sociais” (Hay, 1994: 30).

satisfatória de um conflito, é necessária a descentração do próprio ponto de vista, de modo a vislumbrar, em simultâneo, o do outro, diferente e, por vezes, oposto e, procurar sínteses criativas (Sastre & Moreno, 2002).

Tal facto fica, contudo, longe das possibilidades de uma criança de 4 anos. Uma vez que esta tem ainda alguma dificuldade em distinguir a sua perspectiva da do outro, quando despoleta um conflito entre crianças de idade pré-escolar, a tendência é de apelar na maioria das vezes à agressão física e verbal, à inibição e a outras respostas afins, ou seja, àquilo a que Sastre e Moreno (2002: 51) designam de “respostas primitivas”.

Papalia *et al.* (2001) refere, ainda, que conclusões de estudos sociométricos indicam que as crianças agressivas tendem a ser menos populares do que as crianças pró-sociais, logo estas últimas são mais facilmente aceites e as anteriores rejeitadas. Dados que corroboram com tais evidências são os apontados por Hay e Ross (1982), ao concluírem que a criança que perde uma disputa tende a iniciar a próxima, bem como os resultados dos estudos de Shantz e Hartup (1992), que focam o facto de pares de crianças rejeitadas implicarem-se em mais interações negativas com os pares. As crianças que experienciam dificuldades com interações de pares neste estágio estão em risco crescente de rejeição ou negligência pelos pares na etapa seguinte – escola de ensino básico (Ladd, Price & Hart, 1988). Nesta, a reputação da criança poderá estar tão instalada que se torna impossível à criança melhorar no status dos pares. Neste sentido, é importante intervir na infância, na qual começa este ciclo negativo.

Sastre e Moreno (2002) salientam que quanto mais cedo ocorrer a aprendizagem ao nível das relações interpessoais e, inerentemente, dos conflitos, mais facilmente as respostas violentas e descontroladas serão neutralizadas, diminuindo, assim, as dificuldades sociais na infância, que podem conduzir a um fenómeno de ciclo recursivo (Katz & Chard, 1997).

Segundo o princípio do ciclo recursivo, uma vez que o indivíduo tenha adquirido um dado padrão de comportamento, as reacções que provocam tendem a levar ao mesmo comportamento. Por exemplo, crianças que são amáveis, simpáticas e atraentes provocam facilmente reacções positivas nos outros, mas porque recebem respostas positivas tornam-se mais amáveis, simpáticas e atractivas. As oportunidades para

praticarem e aperfeiçoarem as suas capacidades sociais assim como para adquirirem outras novas, aumentam, estabelecendo-se um ciclo positivo. Do mesmo modo, as crianças que não são atractivas nem amáveis e que são difíceis de abordar são evitadas e rejeitadas pelos outros. Como resposta a essa rejeição, tendem a repetir os mesmos padrões, muitas vezes com mais intensidade, tornando-se deste modo mais antipáticas e menos atractivas. Logo, mais frequentemente evitadas e rejeitadas, estabelecendo-se assim um ciclo negativo. Consequentemente, as oportunidades destas crianças para interagir com os seus colegas e para praticarem e desenvolverem capacidades que possam ter, sejam elas quais forem, diminuem.

De um modo geral, as crianças do período pré-escolar que são tidas como socialmente competentes, lidam bem com a raiva e/ou frustração, pois respondem de forma directa e activa, evitando os insultos e as ameaças, o que minimiza o conflito posterior, mantendo as relações. As crianças impopulares costumam ripostar ou irritar; sendo que os rapazes tendem a exprimir sentimentos de raiva ou resistir à provocação, ao passo que as raparigas fazem questão de mostrar desaprovação das outras crianças (Papalia *et al.*, 2001). E, uma vez estabelecidos estes padrões sociais, são cada vez mais resistentes à mudança. As crianças que não conseguem atingir competência mínima nas relações sociais com os seus colegas correm o risco de desenvolver, mais tarde, na sua vida, adaptações sociais de várias ordens, tais como: insucesso académico, abandono da escola, delinquência juvenil e, mais tarde, problemas de saúde mental (Oliveira-Formosinho, 1996). Outros autores há que evidenciam a relação entre as variáveis sociais e o sucesso futuro, entre eles Sandy e Cochran (2000: 316), os quais sustentam que “Social competence and appropriate behavior are strong and consistent predictors of academic outcomes (...)”.

Visto que o desenvolvimento social interfere no relacionamento entre as pessoas, desde a idade pré-escolar deve ser dada particular atenção à aprendizagem de competência social. Logo, uma vez que a capacidade lógica de uma criança de 3 anos é diferente da de uma de 4/5 anos, os seus comportamentos ao nível do relacionamento interpessoal também diferem quer seja com os adultos quer seja com os pares.

Ao longo da infância a criança vai apresentando diferentes comportamentos no seu relacionamento com os outros, em conformidade com os diferentes níveis de capacidade

para identificar e coordenar pontos de vista sociais, bem como para organizar a acção interpessoal. Coimbra (1990), refere que Selman e colaboradores (1986), depois da elaboração do modelo de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social (T.P.S.) definir a maneira como as pessoas compreendem a realidade, definiram também quais os processos ou estruturas psicológicas permitirão conhecer como é que as pessoas se organizam cognitivamente para a acção, ao nível das Estratégias de Negociação Interpessoal (E.N.I.).

Selman *et al.* (1986, citados por Coimbra, 1990), ordenaram os padrões de pensamento interpessoal, de acordo com os requisitos piagetianos, numa sequência de desenvolvimento hierárquico e invariante, chamando-lhe Tomada de Perspectiva Social (T.P.S.), ou seja, a capacidade para compreender a realidade interpessoal/social, diferenciando e integrando pontos de vista diferentes. Esta estrutura sócio-cognitiva básica é um dos instrumentos de construção de conhecimento sobre a realidade, funciona como grelha de análise a partir da qual construímos conhecimentos e significado sobre o mundo interpessoal e social. A T.P.S. corresponde no indivíduo à estrutura do *ser*, é através dela que aquele conhece as pessoas e as relações entre pessoas. Apesar de existirem 5 níveis de T.P.S., aqui apenas será referido o primeiro, visto ser aquele que corresponde à faixa etária das crianças em idade pré-escolar, de acordo com o autor citado. Dos 3 aos 6 anos, o nível 0 diz respeito a uma T.P.S. indiferenciada e egocêntrica, caracterizado por uma ausência de distinção entre perspectivas. A criança não reconhece que uma dada pessoa pode interpretar uma situação de um modo diferente do seu; nem distingue entre as características físicas e psicológicas das pessoas, levando-a a fazer confusão entre acções e sentimentos, ou entre comportamento intencional e não intencional. Este estágio, egocêntrico e impulsivo do desenvolvimento social, representa a fundação primitiva da tomada de perspectiva social.

Assim sendo, as crianças pequenas podem reconhecer que as outras crianças têm diferentes preferências, mas falta-lhes a capacidade de distinguir entre a sua própria percepção de um acontecimento ou pessoa e a de uma outra criança. As crianças do pré-escolar também não vêem a relação causa-efeito nas outras pessoas, entre o pensamento e o comportamento. Tal facto, leva à confusão nas relações de causa-efeito, como por exemplo: o castigo a seguir ao mau comportamento é o efeito do mau comportamento

ou a sua causa. Sem orientação, as crianças geralmente sentem que fizeram alguma coisa mal porque são castigadas mas não entendem precisamente o que é que fizeram de errado. Nestas idades, as crianças vêem uma situação de conflito como sendo um acontecimento no qual ela não pode fazer o que quer por causa da forma como a outra pessoa está a comportar-se. Assim, a resolução do conflito consiste na *luta* ou *fuga*.

Coimbra (1990), baseando-se nos autores acima mencionados, faz, então, referência aos dois tipos de estrutura cognitiva – Tomada de Perspectiva Social (T.P.S. – já referida) e Estratégias de Negociação Interpessoal (E.N.I.) – que correspondem no indivíduo, à estrutura de *ser* e à estrutura do *agir*, respectivamente. As crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, encontram-se no nível 0 quer de T.P.S. (compreensão interpessoal), uma vez que as concepções de relações estão limitadas, dada a sua incapacidade em diferenciar perspectivas (tidas como meras diferenças perceptivas); quer de E.N.I. (organização para a acção interpessoal), uma vez que é, ainda, incapaz de coordenar perspectivas, dado que faz uso, essencialmente, de estratégias impulsivas e físicas de confronto ou de fuga da situação conflituosa.

Contudo, considera-se que o nível 0 quer de T.P.S. quer de E.N.I. apresentados pelo autor, parecem aplicar-se às crianças com idade inferior a 3/4 anos e considera-se que as crianças com idades compreendidas entre os 3/4 e os 5/6 anos, podem enquadrar-se no nível 1 e/ou 2 de T.P.S. e de E.N.I.. Segundo Coimbra (1990), no nível 1 de T.P.S., as crianças são já capazes de uma tomada de perspectiva própria, na primeira pessoa. Existe, assim, a capacidade de diferenciação de características físicas e psicológicas das pessoas, entre intencional e não intencional. Ainda que as crianças compreendam a existência de uma subjectividade diferente de pessoa para pessoa, existe alguma dificuldade em inter-relacionar os estados emocionais. Assim, o autor considera que a relação entre perspectivas é feita apenas em sentido único, de forma unilateral. Não obstante, pode, muitas vezes, ser bilateral, quando as crianças são capazes de perceber a realidade a partir do ponto de vista do outro e compreendem que o outro pode fazer o mesmo – nível 2 de T.P.S., segundo a tipologia referida por Coimbra (1990).

De acordo com Coimbra (1990), o que diz respeito às E.N.I., o nível 1 caracteriza-se pelo reconhecimento do conflito entre a perspectiva pessoal e a do outro significativo

numa situação particular. As E.N.I. de nível 2 traduzem um pensamento baseado em transacções recíprocas de base psicológica ao serviço dos interesses próprios – “o sujeito compreende que ele e o outro são capazes de formular planos, de reflectir, de ter opiniões, sentimentos e comportamentos susceptíveis de influenciar outra pessoa” (Coimbra, 1990: 26).

Na primeira infância, a T.P.S. começa por estar incipiente e, a partir da segunda infância, desenvolve-se o reconhecimento da emoção na própria criança e nos outros, levando a que comece a estar presente a resposta empática da criança para com os outros. As E.N.I. funcionam como formas de resolução de situações de desequilíbrio, diferença ou conflito de interesses, necessidades ou objectivos entre duas pessoas.

Autores como Selman e Demorest (1984) basearam-se nos estudos de Piaget e Kohlberg para a compreensão das estratégias de negociação interpessoal das crianças, apontando três dimensões essenciais: (i) orientação temporal; (ii) o foco do conflito; (iii) concepção sobre a relação.

Elaborou-se um quadro que procura sintetizar os níveis de E.N.I. considerados adaptados às características evidenciadas pelas crianças, mediante a experiência no terreno, conciliando com as dimensões acima referidas.

Quadro 1: Níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal

	Nível 0 (até aos 3/4 anos) “Aqui e Agora”	Nível 1 (dos 3/4 aos 5/6 anos) “Aqui e Agora”	Nível 2 (dos 4/5 aos 7/8 anos)
Orientação Temporal face ao Conflito	Egocentrismo (<i>Eu sou o mundo</i>)	Egocentrismo Competitivo	Perspectiva Futura
Foco do Conflito	Actos Físicos	Actos Físicos e Psicológicos	Actos Argumentativos
Concepção sobre a Relação	Unilateralidade	Unilateralidade	Bilateralidade
Estratégias de transformação do outro	Agarrar impulsivamente Empurrar energicamente Chamar nomes	Ordens Ameaças	Persuasão Procura de aliados Exibicionismo
Estratégias de transformação do próprio	Fugir Expressão afetiva automática: chorar, gritar, ... Responder com obediência robótica	Iniciativas débeis/tentativas Acomodar-se ao outro Fazer-se de vítima Apelar a partes externas	Afirmar as suas próprias necessidades
Resultado	Eu perco/Tu perdes	Eu ganho/Tu perdes	Eu perco/ganho algo/Tu ganhas/perdes algo

2.2.1 O Conflito e o Género

É no período pré-escolar que as crianças se tornam conscientes do seu próprio género – *identidade de género* – e de tudo o que nele está implicado, principalmente no que respeita às diferenças comportamentais entre género. Uma das diferenças de género mais precoces está relacionada com a escolha dos brinquedos e das actividades lúdicas e dos companheiros do mesmo sexo, que influi na maneira como brincam. As diferenças de género são, pois, relativas quer a características comportamentais, quer psicológicas (tamanho, força, aparência, capacidades físicas e cognitivas e personalidade). No que concerne a este último aspecto, encontra-se confirmado (pelos autores acima mencionados) o facto de os rapazes tenderem a ser mais agressivos do que as raparigas.

Papalia *et al.* (2001: 376-377) constata que a explicação para que haja uma maior tendência do género masculino ter um comportamento mais agressivo do que o género feminino, pode dever-se à hormona testosterona. Papalia *et al.* (2001) refere que segundo estudos de vários autores (Eisenberg, Fabes, Schaller e Miller, 1989; Hoffman, 1977; Maccoby, 1980; Turner e Gervai, 1995) as raparigas são habitualmente mais obedientes, revelam mais empatia e cooperam com os pais, e procuram a aprovação do adulto mais do que os rapazes.

Putallaz e Sheppard (1992) encontraram na sua revisão de literatura sobre conflitos de crianças, um padrão de diferenças de sexo bastante notório. Os rapazes preocupam-se mais com o poder e o *status* no decorrer das suas interacções com outras crianças, as raparigas preocupam-se mais com as relações e a manutenção de interacção harmoniosa. Miller, Danaher e Forbes (1986, citados por Putallaz & Sheppard, 1992) acrescentam que quando ocorrem conflitos com raparigas é provável que utilizem estratégias de suavizar o conflito ao passo que os rapazes mais frequentemente usam ameaças e a força.

Mais ainda, nos estudos de conflitos entre crianças levados a cabo por Shantz (1987), os conflitos das raparigas mais frequentemente dizem respeito ao controlo da pessoa, ao passo que os dos rapazes são mais prováveis de envolver disputas de objectos, estando por isso bem patente a ocorrência de diferenças de género. Vandell e Bailey (1992)

acreditam que o género, entre outras características individuais, afecta a qualidade e quantidade de conflito.

Parker e Asher (1987, citados por Hartup, 1992) afirmam que existem conflitos que, por envolverem uma agressividade mais explícita, acabam por chamar mais à atenção dos adultos. E advertem, ainda, para o facto de que o excessivo uso de táticas agressivas na resolução do conflito é um marcador de risco no desenvolvimento das crianças. É um fenómeno mais visível no género masculino do que no feminino. Daí que os rapazes sejam vistos como mais agressivos do que as raparigas, mas isso deve-se às formas diferenciadas de como cada género evidencia a agressão. Os rapazes demonstram mais uma agressão aberta⁷ e as raparigas envolvem-se em formas mais complexas e subtis, agressão relacional ou coberta (ou indirecta ou psicológica)⁸. Os rapazes acabam por utilizar mais a força física do que as raparigas, as quais, mais frequentemente, procuram alcançar um compromisso.

Vários investigadores detectaram diferenças de comportamento, observadas em conflitos relacionados com três assuntos em particular, são eles: (i) entrada no grupo; (ii) provocação; e (iii) recursos limitados.

Nos conflitos cujo assunto remete para a *entrada no grupo*, as raparigas preocupam-se mais com o obter a aceitação do grupo durante a entrada e os rapazes parecem mais preocupados com o seu estatuto entre os membros do grupo (Forbes *et al.*, 1982, citados por Putallaz & Sheppard, 1992).

Quando o assunto é a *provocação*, é muito provável que os rapazes atribuam intenções hostis ao par provocador do que as raparigas; sugerindo que os rapazes processam a informação acerca da provocação de pares de uma maneira que torna mais provável o escalar para o conflito, ao passo que as raparigas processam-na de uma maneira que minimiza o conflito (Feldman e Dodge, 1987, citado por Putallaz e Sheppard, 1992). A situação de provocação de pares aumenta as preocupações dos rapazes sobre *status* na hierarquia masculina.

⁷ Relacionada com o uso de força física e ameaças verbais (Papalia *et al.*, 2001).

⁸ Agressão tendo como fim prejudicar ou interferir com as relações de outras pessoas, reputação ou bem-estar psicológico (Papalia *et al.*, 2001).

No que concerne aos *recursos limitados*, foram observadas duas situações diferentes: grupos com elementos do mesmo sexo e grupos mistos. Nestes, Johnson (1935, citado por Putallaz & Sheppard, 1992) notou que havia por parte dos rapazes uma elevada frequência de comportamento indesejado e mais competição pelo recurso e conseguiam um maior acesso ao recurso do que as raparigas que, por sua vez, passavam mais tempo numa posição de espectador (Charlesworth & LaFreniere, 1983, citado por Putallaz & Sheppard, 1992). No caso dos primeiros grupos, Maccoby (1990, citado por Putallaz & Sheppard, 1992) assinalou que os rapazes envolviam-se mais em comportamentos físicos (como por exemplo: tocar, pegar, puxar, empurrar, e bater) do que as raparigas, que se envolviam mais em comportamentos verbais (como por exemplo, comandos negativos).

3. A Mediação

Existem diversas concepções do processo de mediação e do modo de encarar o papel do mediador. Procura-se aludir a algumas formas de mediação de conflitos na educação de infância.

3.1 Origens e Conceito

As práticas de mediação remontam a tempos ancestrais. Este facto é constatado por muitos dos autores consultados sobre a temática da mediação (Boqué, 2008; Guillaume-Hofnung, 2000; Six, 1995; Torrego, 2003; Vasconcelos-Sousa, 2002). Bonafé-Schmitt (2009) destaca que no início dos anos 70, o processo de mediação começou a desenvolver-se, em França e nos Estados Unidos da América (EUA), enquanto forma alternativa de resolução de disputas – ADR (Alternative Dispute Resolution) ou resposta não violenta aos conflitos, entre as quais se destacam: a negociação, a conciliação, a mediação e a arbitragem. Estes processos constituem alternativas aos métodos utilizados para determinar os vencedores e os perdedores, a culpa, o erro e a punição (Littlejohn & Domenici, 1999).

Inicialmente, a mediação constituiu-se, pois, como uma alternativa ao sistema judicial, expandido o seu campo de acção para o domínio familiar e penal e, posteriormente, para o domínio empresarial, comunitário, escolar, intercultural, internacional, entre outros. Boqué *et al.* (2005) testemunham que o acréscimo da violência no contexto social e a corrida ao armamento, no âmbito internacional, levou a que, nos anos 70, nos EUA, começassem a surgir os primeiros programas de mediação escolar, os designados currículos de resolução alternativa de conflitos. Um dos primeiros programas a ser criado, em 1972, e ainda vigente, foi *The Children's Creative Response to Conflict* (CCRC), com os seguintes objectivos: (i) capacitar as crianças para estabelecerem uma comunicação aberta; (ii) ajudar as crianças a compreenderem e a partilharem os seus sentimentos; (iii) ajudar as crianças a compreenderem e a confiarem nas suas capacidades; (iv) ensinar as crianças a prevenirem e a solucionarem os conflitos de um modo criativo. (Boqué *et al.*, 2005: 16).

Os programas de mediação escolar foram-se disseminando por todo o continente americano e também pelo europeu. Em Portugal, a mediação de conflitos é relativamente recente, sendo que o primeiro estudo avaliativo de um projecto de mediação intitulado “Mediação em Acção”, data de 2002, elaborado por Elsa Ferreira, numa escola na Benedita.

Dada a extensão do campo de aplicação da mediação e a diversidade de práticas que lhe está associada, a noção de mediação torna-se difícil de aferir, porque versátil. Contudo, este trabalho centra-se, essencialmente, no âmbito da gestão de conflitos em contexto educativo. Efectivamente, como apontado por Martínez (1999: 77), a mediação é aplicável a todos os âmbitos de relação humana, tendo adquirido particular importância ao nível da gestão de conflitos entre alunos, nas escolas.

A mediação é um processo activo, no qual os litigantes recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa – o mediador, dotado de um conjunto de competências e técnicas de acção, das quais faz uso no decurso do processo de mediação. O mediador deve criar um clima de confiança, não tem qualquer poder de decisão, deve manter-se imparcial, escutar activamente ambas as partes, guardar confidencialidade, agir no sentido de restabelecer a comunicação, levando-as a encontrarem uma solução conjunta.

Figura 6: Esquema Geral do Processo de Mediação



Fonte: Boqué (2008: 54)

Como se pode observar na figura acima, o processo de mediação apresenta cinco momentos, a saber: (i) *Entrada* – etapa fulcral, pois é estabelecido o primeiro contacto com as partes mediadas. Este é o momento em que o mediador torna claras as regras da mediação, procurando incluir ambas as partes na construção de uma directriz partilhada, de tolerância, de confiança e de compreensão; criando assim, um sentido de responsabilidade que pode vir a facilitar o desenvolvimento dos momentos seguintes; (ii) *Conta-me* – o mediador ouve, atentamente, cada uma das partes e apela a que cada qual escute activamente a perspectiva da outra. É aqui importante a capacidade de observação do mediador, relativamente às reacções mútuas; (iii) *Situar-se* – o mediador enceta por definir a situação como partilhada, passando de um sentimento de competitividade (eu ganho/tu perdes), para um momento de tentativa de colaboração (eu/tu ganhámos), o *nós*. Identificam-se os sentimentos subjacentes e procura-se definir os pontos em comum, levando as partes a explorar as diferenças enquanto oportunidades e não ameaças.; (iv) *Concertar* – é seleccionado um aspecto sobre o qual os protagonistas podem trabalhar, colaborativamente, demonstrando reconhecimento pela outra parte e fortalecendo a relação. Pode haver necessidade de retroceder às duas fases anteriores, caso surjam impedimentos para avançar. Tornando a este momento, é fomentada a chuva de ideias, enquanto fase criativa liderada pelos protagonistas e de onde podem advir possíveis soluções comuns; (v) *Acordo* – as partes elaboram um plano de acção conjunto, o qual prevê o papel a desempenhar por cada uma das partes. Na maioria dos casos é redigido um documento, no qual são explicitadas as tarefas atribuídas aos protagonistas em acções futuras (Boqué, 2008: 54-58).

Torrego (2003) faz a distinção entre mediação formal e informal. Na primeira é tudo mais organizado, relativamente a espaço, procedimentos, normas, tempos, técnicas, finalidades, fases, etc.. Na mediação informal, as técnicas são muito etéreas e próprias da comunicação diária entre as pessoas (empatia, escutar, parafrasear, ajudar a reformular, ajudar a procurar soluções, etc.); as normas são mais flexíveis, pois qualquer pessoa que actue de modo intuitivo e espontâneo numa qualquer situação de conflito do quotidiano, em qualquer que seja o contexto, pode ser o mediador; e não se pretende necessariamente um acordo, mas uma melhoria das relações.

Six (1995) faz também referência a duas correntes de mediação, uma que procura a institucionalização da mediação; outra que pretende uma autonomia da mediação. Para discerni-las é necessário efectuar uma dupla distinção: por um lado a origem dos diferentes mediadores (institucionais e cidadãos) e, por outro lado, o seu respectivo modo de acção. Six (1990, citado por Guillaume-Hofnung, 1995), apresenta quatro tipos de mediação: (i) *Mediação criadora* – cujo objectivo é criar relações novas entre as pessoas ou grupos; (ii) *Mediação renovadora* – cujo objectivo é reactivar relações; (iii) *Mediação preventiva* – cujo objectivo é evitar o aparecimento de um conflito; e (iv) *Mediação curativa* – cujo objectivo é ajudar as partes em conflito a encontrar soluções.

Guillaume-Hofnung (1995) propõe uma visão alternativa, agrupando-as e propondo uma tipologia nova. Assim sendo, considera as duas primeiras como sendo mediações sem conflitos ou *mediações de diferenças* e as outras duas como sendo mediações conflituosas ou *mediações de diferendos*. A primeira – *mediação de diferenças* – é considerada a mediação de direito comum, uma vez que a sociedade constrói-se entre e/ou com diferenças, mediante o estabelecimento de *pontes* entre as diferenças (Guillaume-Hofnung, 1995). A relação estabelece-se através do mediador por excelência que é a *linguagem*. Esta mediação produz-se naturalmente, de forma inconsciente. A mediação pode, então, ser construtora do tecido social (*mediação criadora*), preencher *déficits* ou restabelecer a comunicação (*mediação renovadora*). O grande objectivo deste tipo de mediação é, pois, desenvolver a relação, tal como a autora designa “La médiation de différences est une médiation entre les indifférences (...)” (Ibid: 74). A segunda – *mediação de diferendos* – pode *prevenir* os conflitos ou pode ser *curativa*, recorrendo à *mediação reparadora*, na qual o mediador encaminha os

mediantes⁹ para a busca de uma solução. O grande objectivo deste tipo de mediação é combater eficazmente os conflitos.

A autora sugere, ainda, um terceiro tipo de mediação – *mediação de urgência* – em que o é o próprio mediador a suscitar a mediação, quer quando há sofrimento evidente para uma ou ambas as partes, quer quando as partes estão bloqueadas, sem perspectivas de solução para o seu problema (*Ibidem*: 76). De salientar que o mediador se impõe pela convicção e não por intermédio da força. Posteriormente terá de haver a aceitação voluntária dos mediantes para o prosseguimento da mediação, que poderá enveredar por uma mediação de diferenças ou de diferendos.

Na perspectiva de Guillaume-Hofnung (1995: 76), a mediação é globalmente definida como:

“un mode de construction et de gestion de la vie sociale grâce à l’entremise d’un tiers, neutre, indépendant sans autre pouvoir que l’autorité que lui reconnaissent les médiateurs qui l’auront choisi ou reconnu librement”

A autora chega mesmo a fazer algumas observações relacionadas com essa definição: (i) a mediação tem por missão o (r)estabelecimento da comunicação; (ii) a mediação encontra-se vocacionada também para a resolução de conflitos, ainda que na sua definição global não seja feita qualquer alusão ao conflito; (iii) a mediação é inexistente sem a presença de um terceiro elemento, e é ternária quer na sua estrutura quer no resultado (*Ibidem*: 76-77).

Antes de iniciar qualquer tipo de mediação é indispensável distinguir os conflitos que se podem mediar daqueles que requerem outro tipo de abordagem, como a aplicação de *normas de disciplina* e a *intervenção terapêutica* (Boqué *et al.*, 2005). Torrego (2003) aponta também algumas situações perante as quais se deve evitar avançar com um processo de mediação, ou seja, quando: (i) os factos são muito recentes e os protagonistas estão *tão fora de si* que não conseguem escutar, conter-se ou tomar decisões; (ii) a complexidade do problema excede o que pode ser resolvido no âmbito da mediação (drogas, abusos, maus tratos, etc.); (iii) o problema tem especial relevância para a escola e esta pretende tomar alguma decisão ou medidas directamente.

⁹ Guillaume-Hofnung (1995) designa as partes de mediantes, por serem sujeitos activos e não passivos no processo de mediação.

3.2 Modelos de Mediação

A importância da mediação não se reduz ao seu resultado em termos de resolução de conflitos, é deveras importante o modo de resolvê-los (Torrego, 2003: 48). São, por isso, apresentadas, de uma forma muito breve, diferentes perspectivas de mediação, a saber: o Modelo Tradicional Linear ou Modelo de Harvard; o Modelo Transformativo, desenvolvido por Bush e Folger; e o Modelo Circular Narrativo, desenvolvido por Sara Cobb.

3.2.1 Modelo Tradicional-Linear

A sua fundamentação baseia-se numa comunicação que é entendida no sentido linear e centrada no aspecto verbal – cada parte expressa a sua opinião. A função do mediador é ser um facilitador da comunicação para poder estabelecer um diálogo, que é entendido como uma comunicação bilateral efectiva. Este modelo perspectiva o conflito como tendo uma causalidade linear, ou seja, apenas é tida em consideração uma causa, aquela que levou ao desacordo e exclui a possibilidade de múltiplas causas, que possam ter contribuído para o seu aparecimento. Muito menos entende que o efeito também pode ser causa, num círculo de causalidades recíprocas. Nem o contexto, nem a história do conflito, nem mesmo o factor relacional são encarados como determinantes, quer para o aparecimento quer para a resolução do conflito. Trata-se, pois, de eliminar as percepções erradas do passado, as quais impedem a compreensão do presente e de chegar a um acordo para o futuro.

O seu método consiste na discussão do conflito pelas partes, pois considera-se muito importante que aquelas se possam expressar no começo do processo, deixando sair todas as emoções, como se fosse um mecanismo de catarse. A função do mediador é estabelecer a ordem numa situação de caos, recorrendo à neutralidade (ausência de preconceitos, valores, crenças, etc.) e à equidistância (não estabelecer aliança com nenhuma das partes). O mediador centra-se na dinâmica da negociação, na formulação de propostas e contrapropostas, relegando para segundo plano a relação interpessoal, a visão que cada parte tem de si mesmo, do outro e da situação (Shailor, 2000; Littlejohn e Domenici, 2000); não havendo, por isso, qualquer intento de aprofundar e transformar o relacionamento entre os litigantes (Suares, 2004: 58).

A sua finalidade é celebrar o acordo, diminuindo ou anulando as diferenças inter-individuais e aumentando as semelhanças em termos de valores e de interesses para aliviar ou cessar o conflito.

3.2.2 Modelo Transformativo

A sua fundamentação baseia-se numa comunicação que se centra no aspecto relacional, considerando a causalidade circular dos acontecimentos.

No seu método é privilegiado a *capacitação* de ambas as partes, potenciando os seus recursos de forma a tornarem-se protagonistas das suas próprias vidas e responsabilizando-se pelas suas acções. E, dado que há um *reconhecimento* do outro como parte do conflito, significa que o outro é reconhecido como sendo co-protagonista e co-responsável no processo de mediação (Littlejohn & Domenici, 1999). Este modelo concentra a atenção do mediador nas necessidades dos disputantes e na sua relação. Na mediação transformativa, os mediadores facilitam um processo pelo qual os próprios disputantes determinam o rumo e o resultado da mediação, não importando se isso acabará por levar a um acordo ou não. Os objectivos de comunicação da mediação transformativa encontram-se, pois, diferenciados em *objectivos transformadores* (centrados nas relações entre as partes) e *objectivos de acordo* (concentrados no acordo e na tomada de decisão), embora não seja necessário terminar-se em acordo (*Ibid*).

A finalidade do modelo prende-se, assim, com a modificação da relação entre as partes – transformação relacional – independentemente de alcançarem ou não um acordo para resolverem o conflito. Tem também um *potencial de transformar* as pessoas (Shailor, 1999) para melhor, dado promover o seu *crescimento moral* (Bush & Folger, 1996), a sua *capacitação* para lidar com as próprias vidas e a sua *consciência* acerca de si, do outro, de relações e dos contextos.

3.2.3 Modelo Circular-Narrativo

A sua fundamentação baseia-se numa comunicação circular, isto é, a comunicação é entendida como um todo, incluindo elementos verbais relativos ao conteúdo (comunicação digital) e elementos não-verbais relativos às relações (comunicação

analógica). A causalidade é circular, ou seja, não existe uma única causa que produz um determinado resultado e há uma recursividade de causas e consequências.

As partes chegam à mediação com uma posição rígida que as impede de encontrar alternativas. O trabalho do mediador consiste em ajudar ambas as partes a descentrarem-se do seu ponto de vista, mais ou menos cristalizado, e tendo em consideração o ponto de vista do outro, percepcionarem o problema de outro prisma. Trata-se, então, de fomentar a reflexão sobre as histórias de cada uma das partes, procurando construir, em colaboração, uma história alternativa.

Este modelo inspira-se na teoria sistémica e tem uma causalidade circular, a qual depreende que a resposta do receptor alimenta a acção do emissor e vice-versa, numa lógica de estímulo-resposta-reforço (Relvas, 2003); e na abordagem narrativa (Suares, 2004). Nesta, interessa ouvir as partes a contar o que é que aconteceu, do seu ponto de vista, e o mediador terá que levar as partes a aliar-se na criação de um novo discurso. As histórias são aqui, a *espinha dorsal* da experiência (Winslade & Monk, 2001).

A finalidade deste modelo é, pois, modificar o significado da história de cada uma das partes, a qual é tida, por cada uma delas, como sendo a verdadeira, e co-construir uma história alternativa.

Apresenta-se de seguida um quadro-síntese, dando conta dos principais traços que caracterizam cada uma delas.

Quadro 2: Modelos de Mediação e Principais Características

Modelos	Modelo Tradicional / Modelo de Harvard	Modelo Transformativo / Modelo de Bush & Folger	Modelo Circular Narrativo / Modelo de Coob
Objectivo	Alcançar um acordo	Promover o desenvolvimento pessoal (crescimento moral) e interpessoal (relações)	Transformar as relações
Função do Mediador	Promover o diálogo	Promover o reconhecimento e a revalorização	Promover a desconstrução e reconstrução de narrativas
Resultado Expectável	Acordo	<i>Empowerment</i> face ao sentido de responsabilidade das partes	Co-construção de uma história alternativa, em que cada parte muda a sua narrativa tendo em consideração a perspectiva do outro

Apesar de cada abordagem apresentar o seu próprio processo metodológico, é comum a todas, a promoção de uma comunicação interpessoal efectiva. Esta, por sua vez, requer uma série de procedimentos que se passam a explanar de seguida, alguns dos quais em maior detalhe, dada a sua relevância para esta investigação.

3.3 A Comunicação no Processo de Mediação

Sendo a mediação um processo comunicacional, não poderia deixar de ser abordado o tema central do processo de mediação: a comunicação. De acordo com Suares (2004: 104), a comunicação humana é um processo que se caracteriza por: (i) incluir dois ou mais emissores – receptores; (ii) entre os quais trocam mensagens; (iii) numa série de idas e voltas; (iv) por diferentes canais ao mesmo tempo ou sucessivamente; (v) sendo, na maioria dos casos, congruentes as mensagens que se enviam através de diferentes canais; (vi) mas que influenciam sempre mutuamente; (vii) o processo ocorre dentro de um contexto espacial; (viii) e está afectado por um contexto histórico; (ix) O conjunto de tudo isto gera uma história ou narrativa.

Este processo, aparentemente simples, falha muitas vezes, ou seja, as partes em conflito não se entendem. Littlejohn e Domenici (1999), sustentam que o mediador emprega uma ampla variedade de técnicas, dando especial atenção ao processo de comunicação.

Efectivamente, em mediação é dada fulcral importância ao estabelecimento de uma boa comunicação e insiste-se no treino das competências que facilitam o processo de resolução dos conflitos. Torrego (2003) aponta duas das competências mais eficazes para minimizar os erros na comunicação e, consequentemente, melhorar a qualidade da comunicação no decorrer do processo de mediação. São elas: *emitir mensagens na primeira pessoa* e a *escuta activa*.

No que diz respeito à primeira – *emitir mensagens na primeira pessoa*, esta competência deve ser utilizada quando alguma das partes pretende expressar algo que a incomoda ou lhe causa qualquer tipo de problema, ao invés de julgar o outro, fala de como a afectou aquilo que o outro lhe fez. Assim, as possibilidades do receptor compreender a mensagem aumentam. O objectivo é precisamente conseguir que a pessoa que recebe a mensagem altere o seu comportamento, depois de ter sido informada pelo outro de como o conflito o afecta. No que toca à segunda – *escuta activa*, esta é a competência mais poderosa e útil para mediar qualquer conflito. É uma competência que ajuda a compreender o que os emissores querem transmitir, diminuindo as hipóteses de erro na descodificação da mensagem e aumentando, assim, a empatia. Deste modo, as partes vão passando de uma comunicação centrada em posições para aprofundar as necessidades que lhe estão subjacentes.

De um modo geral, a *escuta activa* desdobra-se nas seguintes acções: (i) *mostrar interesse* – de forma não verbal (por ex.: abanando afirmativamente a cabeça) e verbal (utilizar palavras neutras que não revelem nem acordo nem desacordo); (ii) *clarificar* – obter a informação, necessária para compreender melhor o que a pessoa está a dizer (utilizar perguntas abertas com o objectivo de obter respostas alargadas); (iii) *parafrasear* – permite verificar se o significado atribuído pelo emissor à mensagem é idêntico ao entendido pelo receptor (utilizar palavras próprias para repetir as principais ideias expressas); (iv) *fazer-se eco* – dizer por palavras próprias os sentimentos existentes por detrás do que o outro acabou de expressar; (v) *resumir* – sintetizar a informação transmitida (referente quer a sentimentos quer a factos). O mediador tem aqui oportunidade de corrigir ou acrescentar algo ao que já foi dito. De um modo geral, a *escuta activa* é o resultado das acções que se passam a explicitar no quadro abaixo.

Quadro 3: Técnicas de Escuta Activa

Técnicas	Objectivos	Procedimento
Mostrar interesse	Transmitir interesse e estimular o outro a falar	Não concordar nem discordar e utilizar palavras/frases neutras
Clarificar	Obter mais informação	Fazer perguntas abertas
Parafrasear	Confirmar o significado entendido	Repetir as principais ideias expressas
Fazer-se eco	Mostrar que se compreendem os sentimentos e ajudar a consciencializar o próprio	Fazer-se eco dos sentimentos do emissor
Resumir	Sintetizar os factos e ideias importantes	Repetir os factos e ideias principais

Fonte: Adaptado de Torrego (2003: 74)

Bar-On (2000) acresce que para haver uma comunicação de qualidade devem estar presentes os seguintes atitudes e competências: (i) assertividade – capacidade de expressar sentimentos, crenças e pensamentos e defender os seus direitos de um modo não destrutivo; (ii) empatia – considerada a base da orientação emocional, significa estar consciente, compreender e respeitar os sentimentos dos outros; (iii) resolução de problemas (pode aqui incluir-se a resolução de conflitos, na medida em que se constituem, muitas vezes, como verdadeiros problemas a resolver) – identificar e definir problemas pessoais e sociais e gerar e implementar soluções eficazes.

O mediador tem de saber acompanhar e conduzir este processo, num constante, *encaminhamento* (*pacing*) e *condução* (*leading*), que são competências (*skills*) comunicacionais, que permitem a viabilidade do processo de mediação (Morse & Ivey, 1996). Ao encaminhar a comunicação, aprende-se a escutar e a caminhar com a pessoa com quem se está a interagir, apreendendo como é que o outro pensa e do que é que precisa. E ao conduzir, pode-se caminhar com o outro e conduzi-lo para outras direcções.

3.4 O Mediador

O mediador é um elemento central no processo de mediação de conflitos. Martínez (1999) realça o facto de que a pessoa do mediador pode determinar o sucesso ou insucesso da resolução do conflito. Não obstante, os mediadores não controlam os resultados, eles têm como principais finalidades: (i) ajudar as partes a identificar e satisfazer os seus interesses; (ii) ajudar as partes a compreenderem-se mutuamente e a ponderar sobre os seus próprios pontos de vista e os do outro; (iii) contribuir para que aumente a confiança entre as partes e no processo; (iv) propor procedimentos para a busca de soluções comuns; (v) não julgar (Torrego, 2003: 47). E acresce-se: (vi) favorecer e estimular a comunicação (não violenta) entre as partes; (vii) analisar o conflito separando interesses de sentimentos; (viii) favorecer a conversação das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; (ix) reparar as possíveis feridas emocionais entre as partes em conflito (Jares, 2002: 153).

E, repita-se aqui, que não têm qualquer poder de decisão. Contudo, o mediador procura não decidir, mas sim facilitar o processo de tomada de decisões das partes, tendo em mente a transformação das relações e a possível construção de um acordo (Fonkert, 1999), mediante o auxílio que presta na identificação e no esclarecimento dos temas – esclarecendo, redefinindo e organizando dados; na comunicação, tornando-a colaborativa; no desenvolvimento de dados; e nas tomadas de decisões.

Um aspecto muito discutido relativamente à actuação do mediador é a sua atitude de neutralidade ou imparcialidade. Ainda que o mediador não assuma uma posição, derivado a ter de assumir uma postura neutral, não significa, porém, que esteja despojado de uma opinião pessoal face à situação de conflito (Martínez, 1999), trata-se de omitir juízos de valor relativamente às opções das partes. A neutralidade do mediador implica que este adopte uma postura de abstenção e distanciação (Martínez, 1999; San Martín, 2003). Martínez (1999) alerta para o facto de essa postura ser facilmente convertida numa espécie de cumplicidade com a parte mais poderosa, que pode vir a engendrar um acordo que lhe seja favorável.

Como alternativa conceptual e prática surgiu, então, a ideia de *imparcialidade* (Fonkert, 1999; Martínez, 1999; Jares, 2002; San Martín, 2003; Suares, 2004). Esta, por sua vez,

dispõe de vantagens como: considerar o mediador um *sujeito activo* (Martínez, 1999; San Martín, 2003) e não como um simples observador (Martínez, 1999; San Martín, 2003; Suares, 2004) que se limita a reconhecer como bom aquilo que as partes concordam, mas também a repreender uma das partes, caso o considere necessário (Martínez, 1999; Jares, 2002; San Martín, 2003) ou a reconduzir a discussão em prol de um acordo.

Neste sentido, a imparcialidade do mediador é um requisito quer de ordem ética quer técnica, que deve ser garantido, defende Jares (2002). Assim sendo, o mediador não deve ser indiferente ao processo, deve sim ser uma pessoa activa, que se envolva na negociação, ou seja, deve intervir e pode fazê-lo de diversas maneiras, respeitando sempre a exigência de não tomar partido. Deve, ainda, interessar-se por atingir um bom resultado, isto é, que seja *praticável, realista e duradouro* (Martínez, 1999: 127).

Não obstante, Díez e Tapia (1999) evidenciam que as partes procuram, mais do que uma terceira pessoa imparcial, ensejam por uma pessoa que lhes dê razão. Ainda que o papel do mediador não seja, efectivamente, decidir se as partes têm ou não razão, a função da imparcialidade (não tomar partido por ninguém) “podría pensarse como *multipartialidade*, es decir, tomar partido por todos” (p. 112). O conceito de multipartialidade possibilita, assim, ao mediador adoptar atitudes empáticas (não neutrais) que contribuem para a construção de um clima de confiança, e a manter a equidistância.

3.4.1 Competências e Princípios de Actuação do Mediador

Em todos os processos de Mediação, o mediador deve ter presente um conjunto de *saberes em acção*, ou seja, de *competências* e de princípios de actuação quer a um nível mais geral, quer a um nível mais específico, concretamente, em termos do procedimento. De seguida são apresentadas as competências e princípios de actuação de carácter geral enunciadas por Jares (2001 e 2002). A saber: (i) *valentia e capacidade de resistência*; (ii) *dinamismo e preocupação pelos outros*; (iii) *prudência e discrição*; (iv) *confidencialidade*; (v) *independência e imparcialidade*; (vi) *vasta preparação na análise de conflitos e orientação de processos de grupos*; (vii) *voluntariedade*; (viii) *escuta activa* (já explicitada aquando do processo de comunicação); (ix) *transmitir*

esperança e confiança nas possibilidades de sucesso dos litigantes; (x) paciência; (xi) redefinir o conflito; (xii) criar ambiente; (xiii) sugerir, no caso de impasse ou sofrimento, possibilidades de resolução do conflito (mediação de urgência – já abordada anteriormente).

Passam-se, de seguida, a melhor explicitar cada um dos princípios de actuação do mediador. A *valentia e capacidade de resistência*, passa por acreditar que, apesar de os problemas serem como são, podem vir a ser de outra maneira.

Six (1995) considera que a valentia deve ser o principal acto ético do mediador. O facto de ter de estar entre duas forças em oposição exige, um enorme esforço moral e capacidade de resistência face a situações com elevada intensidade psicológica (Jares, 2002).

Quanto ao *dinamismo e preocupação pelos outros*, refere-se à tarefa do mediador de reconciliar as pessoas, *suscitar laços* (Six, 1995), ser a *ponte* (Martínez, 1999) que une as partes. São estes aspectos que desempenham o papel principal na busca de um acordo. O mediador esforça-se por compreender a complexidade do conflito e ajudar as partes a resolvê-lo.

A *prudência e discrição*, referem-se ao facto de que a análise e interpretação do mediador devem ser prudentes e deve também prevalecer a discrição no decorrer da sua acção. Quanto à *confidencialidade*, é importante garanti-la desde o início de um processo de mediação, havendo, assim, uma maior probabilidade das partes em conflito falarem abertamente. Com este princípio há também a garantia de que tudo aquilo que as partes disserem não será utilizado contra elas, num futuro procedimento.

É um processo que também requer *independência e imparcialidade*. Independência das partes, sem exercer qualquer tipo de sedução ou cumplicidade sobre uma ou ambas as partes, mantendo a sua identidade e evitando tomar partido.

O princípio da *vasta preparação na análise de conflitos e orientação de processos de grupos*, significa que o mediador deve ter preparação e experiência quer em relações humanas, quer em desenvolvimento organizativo. A *voluntariedade*, tem pois que ver

com a expressão, por vontade própria, de participar num processo de mediação e dar continuidade ao mesmo até ao fim.

No que concerne à *transmissão de esperança e confiança nas possibilidades de sucesso dos litigantes*, o mediador deve realçar os aspectos que unem as partes, como por exemplo, o facto de ambas terem aceitado participar na mediação. Deste modo, estará a transmitir esperança de que é possível chegar a um acordo.

A *paciência*, o mediador tem de saber esperar que seja ultrapassada a fase inicial da perspectiva eu/tu, por parte dos disputantes, para poderem reconhecer a posição da outra parte, passando, então, para um discurso em que será utilizado o termo *nós*. O mediador deve também aguardar e transmitir confiança e esperança na possibilidade de resolução. Quanto ao *redefinir o conflito*, na maioria das vezes, as partes em conflito apenas vêm a sua própria posição, fazendo com que a sua visão do problema seja limitada e parcial. A redefinição faz com que ambas as partes percepcionem o conflito de forma global.

E, por último, mas necessário desde o início, está o *criar ambiente* – o mediador encarrega-se de criar um ambiente que possibilite às partes sentirem-se suficientemente à vontade para se exprimirem livremente e terem iniciativa de sugerir soluções possíveis para o conflito. Tem também que ter em atenção o uso de linguagem correcta e respeitosa, evitando qualquer tipo de ameaça.

Para além das competências acima referidas, San Martín (2003) acrescenta algumas características que ajudam a definir o perfil do mediador, entre elas a capacidade de: (i) ser flexível; (ii) ser responsável; (iii) saber dissuadir os eventuais ataques; (iv) ser respeitador; (v) ser objectivo.

Acresce-se que a função do mediador deve, segundo Six (1995) ser regida por 3 valores básicos: (i) *coragem* – uma vez que o mediador arrisca-se a fazer um trabalho que poderá levá-lo ao fracasso (este aspecto é também salientado por Winslade e Monk, 2001, entre outros); (ii) *prudência* – para não cair no discurso moralista; e (iii) *justiça* – no seguimento dos seus valores e da sua estratégia. O mediador não deve perder de vista a finalidade moral última da sua acção.

4. A Mediação de Conflitos na Infância

As crianças, desde a mais tenra idade, esforçam-se por ser reconhecidas num contexto social em constante mudança, no qual são confrontadas com uma diversidade de pensamentos, sentimentos, desejos e interpretações da realidade, que ocasionam conflitos, presentes em todos os contextos (no escolar, de modo particular), ao longo de toda a vida. É nas experiências que a criança vai tendo, no seu dia-a-dia, que vai construindo o seu próprio *eu* e se vai socializando, acedendo a conhecimentos acumulados culturalmente, em termos de atitudes, normas e valores. Em contexto de educação de infância a aprendizagem ocorre nas vivências quotidianas diárias, com as outras crianças e adultos.

Todos com um papel preponderante e partilhado no desenvolvimento mútuo. E, dado que o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, é de extrema importância a relação que o educador estabelece com cada criança, uma vez que servirá de base para as relações que as crianças estabelecerão entre si. O educador deverá valorizar e respeitar, estimular e encorajar todos os progressos das crianças e servir de andaime, em cada etapa do seu desenvolvimento, contribuindo, deste modo, para aumentar a auto-estima da criança e, assim, levá-la a acreditar em si e nas suas capacidades de modo a que adquira, progressivamente, uma maior autonomia na tomada de decisões e a melhor justificar as razões das suas escolhas. Estes objectivos são mais facilmente alcançados quando existe um ambiente colaborativo, que implica a participação democrática na vida do grupo, de intercâmbio, de diálogo, de transformação criativa.

Esta criatividade e transformação construtiva proporcionam uma maior abertura à diferença e, consequentemente, a um enriquecimento na vivência de valores como a solidariedade, a tolerância, gratuidade, entre muitos outros. Esta interiorização de valores e a aquisição de um espírito crítico são o substrato da *educação para a cidadania*. Esta, por sua vez, pressupõe conhecimentos e atitudes se promovem na educação de infância, com a abordagem de temas transversais, entre eles: educação para a saúde, educação multicultural, educação para a prevenção de acidentes. (DEB, 1997) e, poder-se-á acrescentar, a educação para a paz, que englobe uma abordagem à resolução de conflitos, por via da mediação.

4.1 Alguns Modelos e Experiências de Mediação

Em contexto de educação de infância, a mediação não é praticada de um modo formal, recorrendo à criação de um serviço de mediação numa sala/gabinete específico, é sim, praticada de modo informal, em qualquer situação do dia-a-dia. Um dos modelos de educação de infância que mais atenção tem dedicado à problemática da resolução de conflitos entre crianças é o Modelo High/Scope.

No Modelo High/Scope, os educadores e os investigadores, nomeadamente Betsy Evans, desenvolveram uma abordagem de resolução de conflitos para crianças com idades compreendidas entre os 18 meses e os 6 anos. Esta abordagem baseia-se, essencialmente, em 6 passos de mediação, a saber: (1) ter uma abordagem calma, parando qualquer acção que possa magoar; (2) reconhecer os sentimentos das crianças; (3) recolher informação; (4) reformular o problema; (5) pedir ideias para soluções e escolher conjuntamente uma; e (6) estar preparado para dar suporte de follow up.

Tal como vem mencionado no site do High Scope Educational Research Foundation:

“The six steps are used differently depending on the age and developmental levels of the children. With toddlers, the adult observes what is going on and provides much of the language describing both the problem and the solution. On the other hand, preschoolers having a dispute are often able to describe what the problem is and suggest solutions. By the time children reach elementary school, they are often able to serve as mediators for their classmates, once all the children have had experience with the process. Children’s participation and agreement with the process is important, even when children’s language skills are limited. A young child may confirm that the adult is on the right track by nodding, answering yes/no questions, or pointing. As children mature, they are able to take over more of the process themselves, and eventually are able to do it independently.”

Este processo de mediação ajuda as crianças a construir e desenvolver competência social e de resolução de problemas, que perduram ao longo da vida. Dito isto, foram também consultadas as obras intituladas “Educação de Bebés em Infantários – cuidados e primeiras aprendizagens”, de Post e Hohmann (2011) e “Educar a Criança”, de Hohmann e Weikart (1997), para uma melhor compreensão do processo de mediação de conflitos no modelo High/Scope, com crianças em idade de creche e em idade pré-escolar, respetivamente.

Na creche, as crianças pequenas começam a envolver-se em conflitos sociais à medida que vão adquirindo um sentido de si e aos poucos reivindicam os objectos como sendo seus, mediante verbalização de um simples, mas peremptório – “É meu!” (Post & Hohmann, 2011). Segundo as autoras,

“quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente abordam as crianças envolvidas no conflito, param as acções que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio” (Post & Hohmann, 2011: 89).

De acordo com a abordagem à resolução de conflitos do modelo High/Scope, voltando às seis etapas do processo, designados de *Passos para Resolver Conflitos entre Crianças Pequenas*, a actuação em creche deverá ir no sentido de: (i) *Abordar as crianças calmamente, parando quaisquer acções que possam magoar* – o adulto deve manter uma postura calma, colocar-se ao nível das crianças e acolher ambas com gestos carinhosos, sem emitir qualquer juízo. Esta linguagem corporal demonstra compreensão pelos sentimentos das crianças; (ii) *Reconhecer os sentimentos das crianças* – o adulto verbaliza aquilo que observa das crianças (como por exemplo: pareces bastante arreliado ou tu estás triste e a chorar), ajudando-as, deste modo, a rotular as suas emoções; (iii) *Recolher informação* – junto das crianças sobre o que está a acontecer. O adulto coloca às crianças perguntas fechadas, de resposta curta e simples (uma única palavra, aceno ou gesto), torna a descrever a informação recolhida mediante observação das acções daquelas e pede a sua confirmação. Quando o conflito diz respeito a um objeto, o adulto deve pedir que lhe seja entregue aquele, de forma a permanecer *em mãos neutras*; (iv) *Reformular o problema* – de modo a torná-lo mais claro, sintetizando-o numa frase; (v) *Pedir ideias para soluções e escolher conjuntamente uma* – o adulto pede ideias para solucionar o problema. As crianças pequenas ainda são inexperientes no processo de resolução de problemas. Levam o seu tempo a compreender o que poderá funcionar e prontificam-se para agir em prol da solução em vez de explicar a solução por palavras, ou seja, passam à demonstração; (vi) *Preparar-se para continuar a dar apoio* – o adulto reconhece e valoriza o trabalho conjunto das crianças, devendo felicitá-las. O adulto deve permanecer ao alcance das crianças durante alguns minutos e fazer ver às crianças que facilmente obterão apoio, em caso de necessidade. O papel do adulto passou pela interpretação daquilo que aconteceu, sem emitir qualquer tipo de juízo nem impor soluções. (Post & Hohmann, 2011: 90-92).

Segundo Post e Hohmann (2011), esta abordagem à resolução de conflitos é, ainda, uma novidade para os educadores. A partir da reflexão e da prática, educadores e crianças vão-se habituando a esta abordagem e as crianças vão descobrindo que passam a ser capazes de resolver os conflitos de forma autónoma.

“Com o apoio dos educadores, as crianças pequenas desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais. Através dos seus esforços, exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores” (*Ibid*, 92).

No jardim-de-infância, as crianças de idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) que se envolvem em conflitos com os pares, são orientadas pelos adultos para seguirem um conjunto de passos semelhantes aos designados anteriormente, para os bebés da creche, com pequenas nuances. Segundo Hohmann e Weikart (1997: 617-618), os passos são os seguintes: 1º Passo – *Abordar a situação com calma*, o adulto deve observar atentamente o que está a acontecer, manter a voz num tom de conversação, colocar-se ao nível da altura das crianças e estabelecer uma aproximação, usando um gesto de boas-vindas ou uma mão no ombro; 2º Passo – *Reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação*, o adulto pode fazer afirmações descritivas dos sentimentos que observa e depois, fazer perguntas abertas (como por exemplo: *Podes dizer-me o que aconteceu?*), dirigindo-as quer a uma quer a outra criança, e ouvi-las, dando particular atenção aos detalhes; 3º Passo – *Definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem*, o adulto coloca questões que possam vir a esclarecer mais profundamente o problema e expor a ambas as crianças as posições/sentimentos de cada qual; 4º Passo – *Pedir ideias e soluções*, o adulto encoraja as crianças a falar umas com as outras para esclarecerem o seu desentendimento. Caso não se trate de um desentendimento simples, o educador deverá dar sugestões; 5º Passo – *Repetir a(s) solução(ões) proposta(s) e pedir às crianças para que tomem decisões sobre aquela a pôr em prática*, trata-se de parafrasear as soluções encontradas pelas crianças e obter a sua confirmação por parte das mesmas; 6º Passo – *Encorajar as crianças a levarem à prática as suas decisões*, fazer comentários sobre o esforço que as crianças fizeram e o processo que utilizaram; 7º Passo – *Estar preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos*, tornar a clarificar as soluções quando as crianças recomeçam a brincadeira, se necessário.

Hohmann e Weikart (1997: 618) advogam que crianças e adultos, com o devido tempo e a repetição de experiências positivas irão apoiar-se neste processo partilhado. A utilização destes passos de mediação, com *paciência* e de forma *persistente* possibilita às crianças desenvolver uma capacidade de controlo interno e aprender a resolver os conflitos com os outros, fazendo uso de formas de interacção adequadas.

Outros autores consultados (Boqué *et al.*, 2005 e Porro, 2006) apresentam sequências de passos mediadores para a resolução construtiva dos conflitos entre crianças, de modo a alcançar o consenso e promover o cultivo de uma cultura de paz, são eles: os processos de mediação “hacer las paces” (“fazer as pazes”) e “hablar hasta entenderse” (“falar até nos entendermos”), respectivamente.

Boqué *et al.* (2005) explicitam os passos a seguir para “hacer las paces”, de modo efectivo, seguindo um processo de mediação informal: (i) *Articular o diálogo entre os disputantes*, dando oportunidade de se explicarem à vez, sem se ofenderem mutuamente; (ii) *Mostrar empatia*, através da escuta ativa, da formulação de perguntas abertas e sem emitir qualquer juízo ou opinião. Procura-se, assim, conhecer os pontos de vista, os interesses e qual o significado que a situação ocorrida tem para cada uma das partes, isto é, como é que interpretam o acontecimento, como se sentem face àquele e como são afectadas pelo mesmo; (iii) *Resumir o episódio ocorrido*, reformulando o conflito, tendo em consideração os pontos de vista e os sentimentos das partes, redefinindo pontos de interesse comuns, levando as partes a colocarem-se no lugar do outro, de modo a incentivar à cooperação; (iv) *Procurar soluções alternativas criativas* para o conflito, por parte dos protagonistas, seguindo-se a selecção das opções mais interessantes e idóneas e depois, em comum acordo, estabelecem-se os compromissos futuros mais convenientes para ambas as partes. Mesmo com um acordo imparcial ou inexistente, o processo de mediação envolve sempre os indivíduos, incidindo no *conhecimento de si mesmo* e no *conhecimento do outro*. O mediador questiona as partes, perguntando se aprenderam alguma coisa, se a sua maneira de enfrentar os conflitos futuros alterou-se em algum sentido e como se sentem; (v) *Fazer as pazes*, através de um aperto de mão, de um abraço ou outro pequeno ritual. Este último momento adquire pleno sentido quando o objecto da disputa e a relação entre os protagonistas transformam-se positivamente, isto é, quando o processo de mediação é efectivo.

Também Porro (2006), na sua obra *La resolución de conflictos en el aula*, dá conta de um projeto de mediação numa escola do ensino básico, baseado no programa de mediação de conflitos do Centro de Resolução de Conflitos da Península (CRCP), na Califórnia. Apesar de se tratar de um projeto levado a cabo no ensino básico, pode ser considerado como adequado para a educação de infância, particularmente a pré-escolar. A autora designou o processo de resolução de conflitos, de “hablar hasta entenderse”, o qual consiste em seis fases: (i) *Parar e recuperar a calma* – as crianças que demoram mais tempo a desoprimir uma emoção intensa podem, entre outras estratégias, respirar fundo, beber um pouco de água ou contar até dez e o adulto deve solidarizar-se com as partes, formular perguntas abertas sobre os sentimentos e o que aconteceu, e escutá-las; (ii) *Falar e escutar mutuamente* – levar as crianças a transmitirem os seus sentimentos através de mensagens na primeira pessoa; (iii) *Determinar o que é que cada um necessita* – reenquadrar o problema em função daquilo que ambas as crianças necessitam, quais os seus interesses, mediante a colocação de questões como: *por quê?*; (iv) *Propor soluções alternativas* – fazer um *brainstorming*, ou seja, dedicar algum tempo a pensar em formas criativas de resolver o problema. O adulto deve ir registando as ideias para lhes dar validade (ainda que reconhecer uma ideia não implique aprová-la); (v) *Eleger a ideia que mais agrada a ambas as partes* – avaliar as ideias, podendo utilizar *caras expressivas* (☺, ☹ ou ☹) para designar, respectivamente: *sim, eu gosto da ideia, talvez seja uma boa ideia* ou *não, eu não gosto da ideia*. O educador pode, sem emitir qualquer sermão/juízo, eliminar as ideias violentas ou injustas. É seleccionada a solução que é satisfatória para todas as partes; (vi) *Fazer um plano e colocá-lo em prática* – converter a ideia elegida num plano de acção. O adulto pode ajudar, colocando-lhes perguntas de resposta aberta (como por exemplo, *o que é que têm de fazer primeiro? e depois disso? como é que vão...?*, entre outras), que lhes permita determinar os passos que deverão dar e felicitando-as pelo que alcançaram.

4.2 Outros Procedimentos para a Aprendizagem da Mediação e da Resolução de Conflitos

O sucesso da mediação, quer por parte do professor quer por parte dos pares, depende da forma como aquele treinou os seus alunos para negociar e mediar. Segundo Johnson e Johnson (1995), para as crianças de Jardim-de-Infância, o educador pode utilizar procedimentos como o *conto da história* e as *marionetas problemáticas*. Bauer e

Dettore (1995) sugerem a utilização de *fantoches pacíficos* para a resolução de conflitos entre crianças, estratégia esta que será aqui abordada. E, eventualmente, para as crianças mais velhas podem ser exploradas diferentes formas de representação, através do jogo simbólico.

4.2.1 Procedimento do Conto da História

Para as crianças mais novas este procedimento é especialmente indicado para ensiná-las como resolver os conflitos e para a mediação de todo o grupo turma. Este procedimento consiste em quatro passos: (i) contar a história de uma situação de conflito, utilizando o formato de “Era uma vez...”; (ii) parar de contar a história quando atinge o ponto do conflito e pedir ao grupo para dar sugestões de como resolvê-lo. As sugestões devem ser específicas ao invés de gerais, de modo a prevenir respostas que são dadas apenas para ir ao encontro daquilo que as crianças pensam que o educador pretende ouvir; (iii) incorporar na história uma das sugestões dadas pelas crianças e depois chegar a uma conclusão; (iv) perguntar aos disputantes se isso iria de facto ao encontro das suas necessidades e se é algo que eles poderão tentar para a próxima vez que tiverem um problema.

4.2.2 Procedimento das Marionetas Problemáticas

Com as crianças mais novas, os procedimentos de negociação e mediação podem ser ensinados através da utilização de marionetas problemáticas. As marionetas proporcionam às crianças pequenas uma distanciação suficiente do conflito para poderem discutir acerca do seu comportamento sem se sentirem ameaçadas. Neste sentido, perante uma situação de conflito entre duas crianças, a educadora pode intervir reunindo o grupo e mostrando-lhes duas marionetas, apresenta-as como sendo amigos que vão ajudar a resolver o problema que A e B estão a ter. Para o efeito, devem ser seguidos os seguintes passos: (i) utilizar as marionetas para re-activar o conflito; (ii) parar o desempenho da marioneta num ponto crítico do conflito. Pedir ao grupo para dar sugestões de formas para resolver o conflito. Incorporar uma dessas sugestões e terminar o desempenho da marioneta; (iii) repetir o desempenho da marioneta até serem dadas várias sugestões para resolver o conflito. Discutir se cada uma irá ou não resultar, de modo a ajudar as crianças a aprender a pensar nas consequências das suas sugestões;

(iv) pedir às crianças para escolher a sugestão que pensam que irá funcionar melhor. Depois as marionetas podem ser retiradas.

4.2.3 Fantoches Pacíficos

O educador pode também tirar partido do interesse e afinidade das crianças por super-heróis, incorporando figuras de acção dos super-heróis (como os Power Ranger ou as Winx, por exemplo), como sendo os “fantoches pacíficos” (Bauer e Dettore, 1995: 19). Bauer e Dettore (1995) defendem que os bonecos servem de alteregos, encorajando a comunicação entre crianças e adultos, promovendo a resolução do conflito, em pequeno ou grande grupo.

Os mesmos autores constataram, nos seus estudos, que um boneco (“fantoche pacífico”) pode ser utilizado como mediador quando duas crianças discutem entre si algum assunto, pode por exemplo utilizar-se um boneco que é tido como perito em viagens espaciais – o Skywalker – como mediador de uma discussão entre crianças sobre como desempenhar correctamente o papel de astronauta.

No fundo, como se sabe, *brincar é aprender*, é através do lúdico que as crianças adquirem e desenvolvem muitas das suas aprendizagens. Devido às suas características psicológicas, a criança relaciona-se com o mundo, sobretudo, através da brincadeira. Daí a importância desta actividade ao permitir o aperfeiçoamento de determinadas capacidades, como o *conhecimento de si própria*, *conhecimento dos outros* e o *conhecimento do meio ambiente* (DEB, s.d.: 75).

Boqué *et al.* (2005: 12) atestam que para construir conhecimentos é necessária a participação activa dos sujeitos, a qual não pode ser requerida através de *decreto*. É neste mesmo sentido que Katz e McClellan (1991), referidas por Oliveira-Formosinho (1996: 81), defendem que não é através de *aulas teóricas* que ocorre a aprendizagem de capacidades de interacção e de competências sociais, mas sim mediante as experiências vividas no quotidiano, integradas nas actividades do currículo. Aliás, como explicitado nas OCEPE:

“É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (DEB, 1997: 51-52).

Mesmo porque, o ser humano constrói-se em interação, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia – perspectiva da qual decorre a área da Formação Pessoal e Social, a qual contribui, imensamente, para o processo de formação integral das crianças.

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

1. Ser Professor numa Sociedade em Mudança

Actualmente vive-se numa sociedade em que as transformações se dão continuamente, a um ritmo alucinante. Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) referem-se a este início de século como um tempo de mudanças, no qual se estabelecem, de forma constante, “dinâmicas de aceleração na produção de informação e no acesso à mesma (...), dificultando a sustentação de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade” (p. 15).

Concorda-se com Giddens (2010), quando o autor defende que a forma actual de viver em sociedade se encontra afectada por uma profunda reestruturação. Isto porque, as transformações que se fazem sentir devem-se essencialmente ao facto de se viver na era da globalização, dizendo esta respeito, tanto aos grandes sistemas mundiais como, por exemplo, o sistema financeiro, como ainda, a aspectos individuais e culturais, nomeadamente aos valores subjacentes à organização familiar, profissional e pessoal.

Estas transformações incluem, conforme relata Marchesi (2008), para além da já mencionada expansão do acesso ao conhecimento por via das novas tecnologias da informação e da comunicação; as alterações da dita família-padrão e dos alunos; as modificações no mercado de trabalho; os valores sociais emergentes; e a crescente diversidade cultural e linguística (com a grande afluência de imigrantes). Acresce-se, ainda, a superação das fronteiras (por via das telecomunicações, dos acessos e dos transportes), o comércio mundial de bens e serviços, a descoberta do digital e do virtual, entre outros aspectos que levam, inclusive, à própria redefinição dos conceitos básicos de tempo e espaço. Estas, são, efectivamente, características da sociedade actual, que provocam rápidas mudanças a todos os níveis (culturais, sociais, económicos e políticos), tendo repercussões em diversos domínios, entre eles, o da Educação. A globalização gerou, pois, diversificadas mudanças na sociedade em geral, com repercussões, inevitáveis em diversos domínios, em particular, para o da Educação.

Deixou de se estar perante um saber fechado, estático e tranquilizador, dado que a forma de actuação das pessoas e das organizações tem vindo a sofrer grandes transformações, tendendo a passar do individual para o colectivo, emergindo e/ou intensificando-se parcerias e redes de relacionamento. Nas sociedades contemporâneas, os modos de vida, hábitos, valores e costumes estão em permanente mutação.

De acordo com Ramonet (2002), os desafios no início deste novo século prendem-se com aspectos variáveis e múltiplos, que se estendem das preocupações sociais até aos movimentos ecológicos, passando pelo terrorismo, as diversas guerras, as doenças como o HIV/SIDA, o cancro e o flagelo da fome, que aumenta desmesuradamente, afectando todos os Estados e incidindo, particularmente, nos mais pobres.

Ambrósio (2003) considera que a busca de adequação das políticas de intervenção às exigências da sociedade do século XXI, e à luta contra a discrepância de desenvolvimento entre países, representa a grande utopia actual: “le Développement humain est le but du progrès, des avancements et des changements; la croissance économique n’en est qu’un moyen. Les chemins du développement doivent être ouverts à tous [ênfase no original]” (p. 3).

A Declaração do Milénio, adoptada em 2000, por todos os Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, veio lançar um processo decisivo da cooperação global no século XXI e um enorme impulso às questões do Desenvolvimento, com a identificação dos desafios centrais enfrentados pela Humanidade no limiar do novo milénio. A comunidade internacional, com base numa actuação concertada, aprovou os designados Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (Millennium Development Goals – MDGs)¹⁰, a serem atingidos num prazo de 25 anos, a saber: (i) erradicar a pobreza extrema e a fome; (ii) alcançar a educação primária universal; (iii) promover a igualdade do género e capacitar as mulheres; (iv) reduzir a mortalidade infantil; (v) melhorar a saúde materna; (vi) combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; (vii) assegurar a sustentabilidade ambiental; (viii) desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. De um modo geral, todos os objectivos apresentam uma forte conotação com a educabilidade dos cidadãos/Educação.

¹⁰ Foram também estabelecidas metas quantitativas para a maioria dos objectivos, com vista a possibilitar a medição e acompanhamento dos progressos efectuados na sua concretização, ao nível global e nacional.

Deste modo, existe um apelo cada vez mais forte para se assumir politicamente a mundialização de problemas resultantes das rápidas transformações das estruturas económicas, sociais e políticas e colocam-se, pois, grandes expectativas na eficácia da Educação, derivadas das novas exigências com que se depara.

Neste sentido, a missão educativa da escola é entendida, no sentido lato, como preparação para a vida numa sociedade complexa e rapidamente mutável, que se abre, cada vez mais, para a Europa e para o Mundo (Perrenoud, 1994). A Educação é, assim, expressão das inúmeras transformações sociais, culturais, económicas e políticas que se vivem no País, na Europa e um pouco por todo o Mundo.

Todas estas características da sociedade do século XXI afectam, indubitavelmente, o exercício da actividade docente, colocando constantemente novos e complexos desafios à escola (no sentido da reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem e por meio de sucessivas reformas) e ao trabalho dos docentes (reequacionamento de competências, conteúdos, métodos, atitudes, atributos e capacidades), e exigindo respostas cada vez mais prementes dada a rapidez com que as mudanças ocorrem, numa sociedade cada vez mais global (Day, 2001; Kelchtermans, 2009; Marchesi, 2008; Moreira, 2010; Perrenoud, 1994).

Na actual sociedade do conhecimento, são cada vez mais e maiores as diversificadas necessidades, exigências e desafios com que os professores se deparam nos seus contextos escolares, face aos quais devem estar preparados para dar respostas adequadas e cada vez mais imediatas. O trabalho exigido aos professores nas escolas é, pois, cada vez mais diverso e complexo. O professor não é mais considerado, como outrora no ensino tradicional, um mero técnico, detentor e transmissor do conhecimento, mas sim responsável pelo desempenho de diversas funções e tarefas, que tornam o seu papel difícil de aferir. Tem de ter conhecimento pedagógico e didáctico, dominar conteúdos, promover a aprendizagem, organizar, diferenciar e diversificar actividades e estratégias de apoio tendo em conta os interesses e as várias necessidades (cognitivas, físicas, emocionais, afectivas, sociológicas, entre outras) de cada aluno. Deve, ainda, ser sensível às problemáticas sociais contemporâneas, tais como o abandono escolar, a violência, a pobreza, o desemprego, a diversidade cultural, as minorias étnicas (religiosas e linguísticas), a exclusão social, a desigualdade, entre muitas outras.

No relatório *Teachers Matter*, publicado pela OCDE, em 2005, é evidenciada a existência destas situações que, por estarem presentes no quotidiano escolar, influenciam, inevitável e fortemente, a actividade docente:

The demands on schools and teachers are becoming more complex. Society now expects schools to deal effectively with different languages and student backgrounds, to be sensitive to culture and gender issues, to promote tolerance and social cohesion, to respond effectively to disadvantaged students and students with learning or behavioural problems, to use new technologies, and to keep pace with rapidly developing fields of knowledge and approaches to student assessment (...). Teachers need to be capable of preparing students for a society and an economy in which they will be expected to be self-directed learners, able and motivated to keep learning over a lifetime. (OCDE, 2005: 1-2).

De facto, actualmente, a escola, em geral, e os professores, de um modo particular, convivem com diversas e complexas situações sociais, com as quais não conviviam há algumas décadas atrás. Outrora predominava a visão do professor solitário e transmissor da informação nas práticas da sala de aula, actualmente é expectável que o professor assuma um papel de facilitador das aprendizagens e do desenvolvimento do pensamento dos alunos e, ainda, que desempenhe um papel moral, que tem que ver com a natureza das decisões e dos juízos dos docentes. Os professores sentem também uma pressão social crescente, dado que estão sob um escrutínio público cada vez maior (Day, 2001). A confiança, outrora depositada nos professores, de serem capazes de desenvolver um bom trabalho na escola, é questionada, despoletando nestes um sentimento de perda de confiança pública, com repercussões evidentes na prática pedagógica. A este respeito, num outro relatório *Teachers Matter*, de 2011, vem evidenciada a enorme expectativa relativa ao desempenho dos professores à medida que a economia e a sociedade evoluem, advertindo que “If the teaching profession is to retain the confidence of society it must adapt and act in a constructive manner within a fast-changing society” (OCDE, 2011: 7).

A educação aparece, pois, como fundamental no progresso das sociedades em mudança. As realidades escolares são particularmente susceptíveis às transformações que ocorrem na sociedade em geral e, por vezes, são aquelas as desencadeadoras dessas mesmas alterações. Autores como Perrenoud (1994: 12) e Day (2001: 37) advogam isso mesmo, o primeiro refere-se à escola como desempenhando *um papel motor*, e o segundo refere-se aos professores como *iniciadores da mudança* e não apenas meros *recipientes da mudança política*, iniciada fora das escolas e das salas de aula. Como Thurler (1994: 33) afirma: “**a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem**

dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente [ênfase no original]”. Os professores são, assim, encarados como elementos centrais na construção da mudança em educação, são eles os agentes criativos geradores de acções inovadoras e promotoras do sucesso da educação. As estratégias adoptadas devem conduzir à mudança de atitudes e das práticas dos professores, bem como melhorar o funcionamento dos locais de trabalho onde aqueles interagem – as escolas. Também a UNESCO na sua publicação *Educação – um tesouro a descobrir*, destaca a importância do papel do professor enquanto *agente de mudança*, o qual deve favorecer a compreensão mútua e a tolerância, realçando que, efectivamente,

“são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e traz para primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida” (Delors *et al.*, 1998: 131).

No mesmo Relatório há, no entanto, um apelo a ter em conta para melhorar a qualidade da educação, que passa por “antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores” (Delors *et al.*, 1998: 131), tendo estes que, para o efeito, possuir os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação, indispensáveis à resposta que se pretende dos mesmos. Sachs (2009) acresce a esses requisitos, a *flexibilidade* para levar a cabo a mudança, a qual representa um desafio significativo, que está sempre presente na sociedade actual.

À semelhança de outros profissionais, os professores têm, pois, necessariamente, de actualizar as suas competências (pedagógicas) e os seus conhecimentos (de conteúdo). Contudo, o que caracteriza e distingue o professor de outros actores sociais e agentes profissionais, é a acção de ensinar – conceito que não é nem consensual nem estático. Em relação ao conceito de ensinar, segundo Roldão (2007), uma das controvérsias que se coloca é entre *professar um saber* e *fazer os outros se apropriarem de um saber*:

“Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (p. 102).

O acto de ensinar era praticado muito antes de sobre ele se produzir conhecimento sistematizado, porém a progressiva teorização do acto de ensinar começou a gerar novos conhecimentos que passaram a influenciar a forma de actuar dos profissionais da educação.

Na natureza do conhecimento profissional docente configuram-se duas tendências interpretativas predominantes: (i) uma centrada na análise dos componentes, valorizando o conhecimento prévio necessário; (ii) outra centrada na valorização da prática profissional reflectida como fonte primária, valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela. Para Roldão (2007), a predominância do praticismo na cultura profissional dos docentes, não contribui para o crescimento da profissão, num mundo em que *conhecer é poder*. A autora considera necessário haver um salto na profissionalização dos professores, o qual depende da “afirmação e o reforço de um *saber profissional* mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos” (Roldão, 2007: 102).

A acção docente está vinculada ao processo formativo do professor. *Tornar-se professor* é, segundo Pacheco (1995: 45) “um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”, num processo de transformação e reconstrução, de aprendizagem contínua de carácter formal ou não formal¹¹, que vai para além da aquisição de conhecimentos e destrezas, constituindo uma questão de individualidade.

Sá-Chaves (2002: 5) acresce que “a profissionalidade que as novas condições sociais exigem é a capacidade de assumir uma perspectiva crítica que, trabalhando com conhecimentos actualizados, permita enfrentar com sabedoria os problemas complexos, tomar decisões oportunas e adequadas e implementar soluções socialmente negociadas que possam **transformar positivamente as realidades de cada contexto** [ênfase no original]”.

Enquadrado na mesma linha de raciocínio, encontra-se Hargreaves (2000), o qual considera que, efectivamente, em resposta a estas mudanças e tempos difíceis, se torna necessário um profissionalismo emergente.

¹¹ A aprendizagem formal decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidas; a aprendizagem não formal decorre em paralelo aos sistemas de ensino e não conduz necessariamente à certificação, pode ocorrer no local de trabalho e ser ministrada através de organizações criadas em complemento aos sistemas convencionais e, por último, a aprendizagem informal é um acompanhamento natural da vida quotidiana e não é necessariamente intencional e pode não ser reconhecida como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (CCE, 2000).

Pacheco (1995) realça que o trabalho do docente é muitas vezes descrito como prático, decisor, altamente racional e consciente, porque constrói, progressivamente, o conhecimento no decorrer da interacção com o contexto sociocultural que intervém e por outro lado, constrói, continuamente, esse contexto colocando em prática a sua própria teoria sobre o mundo.

Vários são os autores (Marchesi, 2008; Morais & Medeiros, 2007; Nóvoa, 2009) que abordam a temática da emergência de novas responsabilidades necessárias ao desempenho da profissão docente no século XXI. Apresentam diferentes papéis (Morais & Medeiros, 2007) ou atributos (Nóvoa, 2009) ou competências (Marchesi, 2008; Perrenoud, 2000) essenciais à profissão de professor. Como aspectos transversais aos referidos autores, encontram-se: **o conhecimento, a cooperação com os pais, o trabalho em equipa e a colaboração entre colegas.**

Hargreaves (2000: 176) afirma que “teachers need to become more proactive rather than reactive, more outward-looking than being defensively introspective, to embrace the ‘paradoxical challenge’ of becoming ‘professionally stronger’ by becoming ‘more publicly vulnerable and accessible’”.

Também Nóvoa (2009) é bastante incisivo em relação a este último aspecto. O autor enuncia cinco disposições que considera serem essenciais à definição dos professores nos dias de hoje, a saber: (i) **o conhecimento** – o professor deve levar os alunos a aprender, à aquisição e compreensão do conhecimento; (ii) **a cultura profissional** – a profissão aprende-se no contacto com os colegas. A evolução e inovação ocorrem quando há o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação; (iii) **o tacto pedagógico** – requer capacidade de comunicação e de relação, bem como calma, necessária para se dar ao respeito e levar os alunos a aprender. As dimensões profissionais são inseparáveis das dimensões pessoais; (iv) **o trabalho em equipa** – reforçado pelas dimensões colectivas e colaborativas da nova profissionalidade docente. O exercício profissional organiza-se no contexto de movimentos pedagógicos, estabelecendo dinâmicas exteriores à escola, e também, cada vez mais, em torno de “comunidades práticas”, no seio escolar; (v) **o compromisso social** – no sentido de ajudar a criança a transpor qualquer tipo de obstáculo que se lhe apresente devido à sua condição familiar ou social. O *ethos* profissional docente implica o envolvimento e

intervenção no espaço público educativo. A este propósito, o autor havia já proferido que: “Hoje, impõe-se uma abertura dos professores ao exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público” (Nóvoa, 2007: 26).

Face à crescente complexidade e célere mudança da sociedade actual, e considerando a educação enquanto campo dinâmico e profissional, o desenvolvimento profissional deve ser considerado o cerne para a melhoria da educação, a par e em relação com o desenvolvimento das organizações. No cerne desta relação enfatiza-se a importância das culturas de escola e das suas lideranças, simultaneamente, motores e condições de desenvolvimento profissional e organizacional.

2. Culturas e Lideranças de Escola

2.1 Culturas de Escola

Para melhor compreender o que os professores fazem e porque o fazem, há que compreender a cultura e a organização das escolas, das quais fazem parte, e as oportunidades que aí se geram de desenvolvimento profissional.

Hargreaves (1998) tem desenvolvido trabalhos no âmbito do desenvolvimento profissional, realçando o estudo das culturas e condições de trabalho dos professores que os ajudam, impedem ou retardam esse desenvolvimento.

São, ainda, as culturas de ensino que ajudam a conferir sentido e identidade aos professores e ao seu desempenho e, por isso, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho.

Hargreaves (1998: 185) definiu as culturas de escola como sendo “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que

tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. Na mesma linha de pensamento encontra-se Schein (1985, citado por Day, 2001: 126), para o qual a cultura é “(...) o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma ‘assumida’, a visão da própria organização e do seu ambiente” ou *ethos*. Já Lieberman (1992, citado por Day, 2001: 131) realça a ideia de mudança, reconhecendo que “as culturas mudam com o tempo. O modo como elas se alteram depende da introdução de novas relações, do desenvolvimento das relações existentes, dos desafios do meio exterior e da influência do director da escola”.

Corrobora-se, no entanto, com o entendimento de Montero (2011: 76), para a qual a cultura constitui um “conjunto de conocimientos, valores, creencias, normas, comportamientos, social e historicamente construídos, compartidos por los miembros de una profesión, si bien seria arriesgado decir por todos y de la misma manera”.

Hargreaves (1998) diferencia, a este propósito, o conteúdo (atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhados por um grupo de professores) e a forma (padrões característicos de relacionamento e as formas de associação entre os seus membros), salientando que é através das formas que os conteúdos são realizados, reproduzidos e redefinidos. As culturas de ensino contribuem (de modo positivo ou negativo) para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores e, ao se compreenderem as formas destas culturas, conseguem-se entender os seus limites e possibilidades em termos de implicações para o trabalho docente e para a mudança educativa.

O mesmo autor, partindo da análise das interações que se estabelecem entre os professores, identificou quatro formas de cultura docente, nomeadamente: o *individualismo*, a *balcanização*, a *colegialidade artificial*, e a *colaboração*, que se abordam de seguida.

2.1.1 A Cultura do Individualismo

A cultura do individualismo é reconhecida como sendo a situação, desde há muito tempo, mais comum nas escolas, a qual assenta numa situação de isolamento e de

trabalho solitário por parte dos professores. Segundo Hargreaves (1998: 192), “o individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta se o quisermos remover”.

Baseados em estudos como os de Lortie (1975) e de Rosenholtz (1989), Fullan e Hargreaves (2001), consideram que quando impera o individualismo, os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, raramente os professores discutem os trabalhos uns dos outros, ou quase nunca observam as aulas dos colegas, nem analisam ou reflectem colectivamente sobre o rumo e os propósitos do seu trabalho.

Todo o ensino comporta um certo grau de incerteza, o qual pode ser reforçado pela ausência de *feedback* positivo, como apontado por Rosenholtz (1989, citada por Fullan & Hargreaves, 2001: 74),

“Devido ao isolamento no local de trabalho, os docentes e os directores das escolas, na sua maioria, tornam-se tão estranhos uns para os outros, do ponto de vista profissional, que acabam por se negligenciar. É raro elogiarem, apoiarem ou reconhecerem os esforços positivos desenvolvidos pelos outros. Na verdade, as normas poderosas da auto-suficiência podem, até, evocar reacções adversas ao desempenho bem sucedido de um professor”.

Ainda que disponha de privacidade, o feedback obtido pelos professores relativo à eficácia do seu trabalho é escasso, decorrente apenas dos alunos e salas de aula. Trata-se, pois, de um feedback pouco significativo, e insuficiente para o aperfeiçoamento contínuo do desempenho, porque limitado às interpretações do próprio professor.

São diversas as causas para o individualismo, Fullan e Hargreaves (2001) destacam:

- (i) as barreiras físicas – fala-se das barreiras físicas existentes entre salas que podem dificultar o trabalho conjunto entre os professores, contudo, muitas vezes os professores tentam recuperar a sua privacidade, diminuindo os espaços amplos com a colocação de divisórias. O privatismo é reforçado por uma série de tendências, que limitam o crescimento e o aperfeiçoamento dos professores, de entre as quais: o receio em partilhar ideias, o receio em pedir ajuda e a utilização da mesma abordagem ano após ano;
- (ii) as experiências de avaliação – o professor passa, no decorrer da sua formação inicial, por momentos de avaliação, a qual muitas vezes pode ter

sido percebida como julgamento ao invés de uma ajuda; levando-o, por isso, a fazer uso do isolamento e individualismo como protecção face ao escrutínio e às tentativas de intrusão;

- (iii) as expectativas elevadas que os professores têm de si próprios – dado o crescente número de responsabilidades com que os professores são confrontados, muitos se pressionam a si próprios e “(...) parecem tentar cumprir os requisitos, virtualmente inatingíveis, da perfeição que se impuseram a si próprios” (*Ibid*: 79).

Os autores referem, ainda, uma série de procedimentos, inerentes à tradição do individualismo, que são impeditivos do progresso, tais como: ter pouca confiança na própria competência e naquilo que se tem para oferecer; esconder o que se sabe; ser reticente em procurar melhores formas de fazer as coisas; e tratar os professores como se precisassem de ajuda e tivessem pouco a dar. E acresce-se, devido às já mencionadas elevadas auto-expectativas e à incerteza, a falta de tempo para colaborar e o risco inerente à prática da colaboração.

A colaboração pode ser encarada como arriscada por receio de um julgamento colegial, pois um professor com demasiadas aspirações considera, aos seus próprios olhos, não ter feito o suficiente, logo pode pensar que o seu trabalho seria também considerado insuficiente pelos colegas.

Apesar do individualismo ser, muitas vezes, considerado um inconveniente para a colaboração, serve também para preservar a autonomia profissional, e pode, ainda, derivar do modo como o professor entende o seu trabalho.

Saliente-se, contudo, que o individualismo é distinto de individualidade, pois esta “(...) continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (*Ibidem*: 81).

A respeito do impacto da cultura do individualismo no desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001: 128) salientou que

“se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo”.

Os autores acima citados referem que apesar do papel do professor ter evoluído sendo já parte integrante da vida profissional de muitos professores esquemas como o treino de pares, a mentoria, a gestão autónoma da escola, entre outros, ainda se ouve falar pouco de colaboração total e aberta, de conversas colegiais extensas, de observação mútua e de profissionalismo interactivo.

No mesmo sentido encontra-se Sugrue (2004: 86), o qual afirma que dadas as tensões que actualmente os professores enfrentam, tendem a desviar “their learning away from more individual and idiosyncratic pursuits and (...) seeking safe spaces where they can begin to exercise more control over their learning, lives and work”, como o trabalho colaborativo, por exemplo.

2.1.2 A Cultura de Balcanização

A cultura de balcanização caracteriza-se, tradicionalmente, pela existência de grupos distintos de professores na escola. A balcanização pode surgir por diferenças de estatuto ou de prioridades, fazendo emergir grupos de professores que têm perspectivas semelhantes e que acabam por conviver e trabalhar de forma também mais próxima, tais como grupos de professores conservadores ou inovadores e que evitam interagir com os restantes.

A cultura balcanizada é caracterizada por padrões particulares de interacção entre os professores, em que estes, segundo Hargreaves (1998) “trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias”.

As escolas secundárias são, pois, apontadas como locais de maior prevalência deste tipo de cultura, dado que a divisão por departamentos curriculares a isso propicia, ainda que também nas escolas elementares possa ser encontrada tal cultura (Fullan & Hargreaves,

2001: 96). Por vezes, os subgrupos das culturas docentes balcanizadas, competem entre si, porque sentem necessidade de defender o território – espaço, tempo e recursos disponíveis na escola – e o estatuto em relação aos outros grupos; outras vezes, como apontado no estudo de Nias, Southworth & Yeomans (1989, citados por Fullan & Hargreaves, 2001: 97), tais subgrupos de professores, “impedem a aceitação, ao nível de toda a escola, de determinadas práticas e inibem a discussão aberta que poderia conduzir, eventualmente, à criação de uma perspectiva global nesse estabelecimento de ensino”.

Na opinião de Day (2001: 129), “os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só pode ocorrer no caso de servir os interesses do grupo”.

Nesta cultura, muito mais facilmente os professores cooperam ou colaboram entre si com colegas do mesmo ano ou ciclo do que entre ciclos; levando a um aumento do isolamento dos professores entre diferentes níveis de ensino e, podendo, inclusive, seguir caminhos opostos dentro da mesma escola.

Na balcanização, como refere Hargreaves (1998: 255), “o todo é menos do que a soma das partes”, pelo que ao serem reduzidas as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros limita-se a tomada de consciência de mudança, que já existe no seu interior e cria-se e/ou confirma-se o mito da imutabilidade dos professores e da escola.

De modo a prevenir o aparecimento de uma cultura de balcanização e seus consequentes efeitos indesejáveis (tais como: a segmentação por subgrupos, a pobre comunicação estabelecida na monitorização do progresso dos alunos, entre outros), as escolas, nomeadamente na figura do director, podem desenvolver um conjunto de estratégias, algumas das quais enunciadas por Fullan e Hargreaves (2001): (i) substituições entre professores de níveis de ensino diferente, de modo a promover a apreciação do conhecimento especializado dos colegas; (ii) intercâmbio temporário de docentes entre escolas de diferentes níveis de ensino, promovendo deste modo uma melhor compreensão e continuidade na satisfação das necessidades dos anos de transição; (iii) trabalho em conjunto entre professores e alunos de diferentes anos, possibilitando a

troca entre grupos e uma maior compreensão entre os professores que tendem a trabalhar mais isoladamente.

Tais procedimentos favorecem a coordenação entre níveis de ensino e a continuidade curricular, as quais têm maior probabilidade de ocorrer em culturas que valorizam a diversidade e onde se estabelecem relações interpessoais na base da confiança, abertura e apoio, que possibilitam a comunicação e a criação de consensos.

2.1.3 A Cultura da Colegialidade Artificial

Na colegialidade artificial as relações profissionais de colaboração entre os professores são forçadas, recomendadas e, muitas vezes, impostas administrativamente.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001: 103), a colegialidade artificial “caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto (...) como o treino pelos pares, os esquemas de mentoria, [entre outras] (...)”, visando assim criar relações de colaboração mais constantes, de partilha de práticas e experiências entre os professores.

Contudo, quando mal implementada, pode ter efeito contrário, reduzindo a motivação dos professores em cooperarem. Isto ocorre quando os professores são levados a colaborar por razões que lhes são externas e que não entendem, podendo sentir-se violentados, quer na sua privacidade, quer no exercício da sua autonomia e a colegialidade acaba por funcionar como um mecanismo de controlo dos professores, sendo pouco provável que a qualidade das interações entre os mesmos seja melhorada.

Para Hargreaves (1998), a colegialidade artificial apresenta como consequências negativas a inflexibilidade e a ineficiência, as quais violam os princípios do juízo discricionário, que constitui o cerne do profissionalismo docente.

No entanto, quaisquer culturas colaborativas necessitam de algum artificialismo, pois aquelas “não surgem por si próprias. A calendarização perspicaz, a dispensa das pessoas de modo a que tenham a possibilidade de planearem conjuntamente, a substituição dos

docentes (...) – todos estes procedimentos ajudam a criar as condições adequadas a que as culturas colaborativas se desenvolvam” (Fullan & Hargreaves, 2001: 104), aumentando o foco no trabalho conjunto, ainda que sem dar garantias de continuidade.

Não obstante, o que diferencia as culturas colaborativas de modalidades mais superficiais de colegialidade é o facto de, nas primeiras ser promovido o apoio e as parcerias e nas últimas, ser imposto.

As culturas colaborativas demoram mais tempo a construir do que as de colegialidade artificial, podendo estas constituir uma tentativa prévia para o estabelecimento de relações colaborativas mais sólidas entre os professores.

A colegialidade artificial pode, então, ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental.

A partir da leitura de Hargreaves (1998: 216 a 221), elaborou-se o quadro 4. Este apresenta o tipo de controlo e de intervenção administrativa, bem como as relações de trabalho dos professores em culturas colaborativas e em culturas de colegialidade artificial.

Quadro 4: Comparação das Culturas de Colaboração e de Colegialidade Artificial

Colaboração	Colegialidade artificial
Iniciativa	
Espontânea	Regulada administrativamente
Os professores tomam a iniciativa. A direcção da escola pode apoiar (por exemplo: por meio de facilitações de calendarização, substituições, etc.)	É imposta pela direcção, exigindo que os professores trabalhem em conjunto.
Participação	
Voluntária	Compulsiva
Os professores percebem o trabalho em conjunto como sendo agradável e produtivo.	O trabalho em conjunto é uma obrigação, e é dada pouca margem de discricção à individualidade.
Orientação	
Orientada para o desenvolvimento	Orientada para a implementação
Os professores trabalham sobre iniciativas próprias ou apoiadas ou requeridas externamente, pelas quais se interessem. Eles são os iniciadores da mudança. Às solicitações externas, respondem selectivamente, em consonância com a sua confiança profissional e seu juízo discricionário.	Os professores são obrigados ou «persuadidos» a trabalhar em conjunto para obedecer a ordens de outros (director da escola, agrupamento de escola, distrito escolar ou do Ministério)
Tempo e Espaço	
Difundida no tempo e espaço	Fixa no tempo e espaço
O trabalho conjunto não costuma ter tempo e espaço marcados. Grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais breves, mas frequentes (como por exemplo: uma troca de olhares ou de palavras, sugestões a respeito de novas ideias, discussões informais, partilha de problemas, encontros conjuntos com pais, entre outras).	As únicas relações de trabalho em conjunto que os professores têm são aquelas que estão reguladas/definidas, no tempo e espaço, pela administração (como por exemplo: sessões de treino com pares, reuniões de planificação em colaboração durante o tempo de preparação, entre outras).
Resultados	
Imprevisível	Previsível
Os professores são os decisores do currículo e da avaliação; eles controlam aquilo que desenvolvem. Os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.	A colegialidade é concebida para produzir resultados, altamente previsíveis. Constitui uma simulação segura da colaboração, ensaiada pela administração.

Também Day (2001) atesta que as culturas colaborativas não surgem por si próprias, havendo quase sempre algum artificialismo na sua génese. Hargreaves (1998) corrobora, sustentando não haver uma colaboração absolutamente *real* ou *verdadeira*, apenas diferentes formas de colaboração, com diversos propósitos e consequências. Fullan e Hargreaves (2001) também dão o seu testemunho, afirmando que as culturas colaborativas não emergem espontaneamente, sendo necessária orientação e intervenção dos gestores das escolas.

Daí que Fullan e Hargreaves (2001: 99) falem da *colaboração confortável*, como sendo uma forma de colaboração circunscrita, uma vez que “(...) não se estende aos contextos

de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-acção”. Apesar de poder haver tempo de planificação conjunta, não há tempo para os professores irem às salas uns dos outros, para assim poderem indagar sobre as práticas em contexto e reflectirem conjuntamente.

De facto, ainda que na colaboração confortável possa haver produção e troca de ideias e materiais, é de natureza imediata, específica, técnica e a curto prazo, excluindo a reflexão crítica (Day, 2001: 130; Fullan & Hargreaves, 2001: 100) e, como tal, pode não ser suficiente para influenciar e desafiar a prática habitual dos professores, mantendo cada qual a sua privacidade. É, então, considerada como uma “colaboração circunscrita [que] raramente atinge os aspectos mais profundos, os princípios e as dimensões éticas da prática” (Fullan & Hargreaves, 2001: 100).

Trata-se de culturas onde há uma boa convivência em termos pessoais entre os professores e na qual se sentem compreendidos e apoiados, contudo, em termos profissionais persiste a resistência aos desafios, sendo por isso comunidades pouco exigentes, pouco desafiantes e podendo vir a tornar-se num espaço demasiado cómodo e conformista. Apesar das culturas colaborativas oferecerem grandes potencialidades de crescimento para os seus atores, podem não alargar-se às salas de aula, constituindo-se, assim, numa cooperação dissimulada de colaboração (Day, 2001).

2.1.4 A Cultura de Colaboração

Colaboração, à semelhança de tantos outros conceitos no âmbito das ciências sociais e humanas, pode assumir diversos significados. Muitas vezes surge associado a conceitos como colegialidade e cooperação, participação e trabalho em equipa.

Na literatura educacional, os conceitos de *colegialidade* e *colaboração* chegam mesmo a ser usados indistintamente, não existindo entre os investigadores um consenso em relação ao seu significado. Hargreaves (1998: 211) alega que

“na prática, aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração”, entre outras.

Para o autor, a colaboração e a colegialidade são fundamentais no processo de mudança, funcionando como promotoras do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas, quer de modo intrínseco (a partir de dentro/da escola), quer extrínseco (implementação de ideias preconizadas nos currículos e/ou de reformas educativas). Numa escola que se pretende autónoma, a implementação das ideias preconizadas nos currículos depende cada vez mais do desenvolvimento de relações colaborativas e colegiais.

Outra autora que salienta a dificuldade de distinção entre os dois termos, é Lucy Jarzabkowski (2002), a qual faz uso do termo *colegialidade* “to describe teachers’ involvement with their peers on any level, be it intellectual, moral, political, social and/or emotional” (p. 2), e considera que o termo *colaboração* “denote teachers working in combination. It relates to the professional activities - the intellectual work - conducted with peers, and in this regard is largely instrumental in function” (p. 2).

Assim, a colaboração é tida como uma subcategoria da colegialidade. Isto porque, nas palavras de Jarzabkowski (2002: 2), “the former relates only to the professional sphere¹² of relationships while the latter encompasses both professional and social/emotional interaction in the workplace”.

Todavia, a posição assumida neste trabalho é aquela defendida por Little (1999, citada por Jarzabkowski, 2002: 2-3)¹³, a qual concorda que

“collaboration is one expression of collegial relations, but notes that it is not the only one. It must also be pointed out that it is not always easy to clearly separate the professional from the social, given the myriad of interactions teachers share with one another within the workplace”.

Montero (2011: 70) refere que os termos *cooperación*, *colaboración*, *participación* e *trabajo en equipo*, de professores, têm sido utilizados como sinónimos. Dado que, todas estas palavras referem-se à ideia de “trabajar junto a otros, de esfuerzo común en pró de alguna meta, de apoyo y ayuda [así como] compartir, contribuir, coadyuvar, comunicar”.

¹² A autora apoia-se no artigo publicado por Fielding (1999), no qual o autor critica o trabalho de Hargreaves e de Little, e define colegialidade “has a communal aspect. It is a group property; a characteristic of a group of professional educators” (Fielding, 1999, citado por Jarzabkowski, 2002: 2).

¹³ Como curiosidade, o artigo de Judith Little (1999) é uma resposta a Fielding, e intitula-se “Colleagues of choice, colleagues of circumstance: a response to M Fielding”.

Quanto ao conceito de colaboração, a mesma autora advoga que “la colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para possibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño)” (*Ibid*: 71), implicando coordenação entre professores, destes com as famílias, com a comunidade envolvente e outros profissionais.

Boavida e Ponte (2002) discutem a distinção entre *colaboração* e *cooperação* a partir da análise etimológica dos termos *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar), que estão na origem de colaborar e cooperar. Os autores referem que “operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida” (p. 46), ao passo que “trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se” (p. 46).

Também Lima (2002) distingue os dois conceitos, esclarecendo que numa equipa de trabalho *colaborativo* cada pessoa participa com o seu trabalho com vista a benefícios comuns, algo que pode não ocorrer na *cooperação*; e, na *colaboração*, a responsabilidade e as decisões são partilhadas ao passo que na *cooperação* os objectivos e programas podem não ser coincidentes.

Assim, na colaboração, os participantes trabalham em conjunto, em relativa situação de igualdade, procurando alcançar objectivos comuns; e na cooperação, as relações nem sempre se baseiam na igualdade, podendo ser hierarquicamente desiguais e os objectivos podem também não ser comuns, sobrepondo-se, por vezes, objectivos individuais.

Boavida e Ponte (2002) acrescentam que a colaboração profissional parte de um interesse comum, é marcada pela mutualidade, confiança, diálogo e também pela negociação.

Stewart (1997) argumenta que a colaboração é um processo que envolve pessoas de diferentes contextos e com diferentes vivências e experiências profissionais, trabalhando conjuntamente como iguais, tendo em vista benefícios mútuos.

Podem ser de várias ordens, os motivos que levam as pessoas a se envolverem num projecto colaborativo, a título de exemplo, referem-se alguns: “por um interesse comum numa inovação curricular, para lidar com uma turma difícil, para explorar um tópico novo ou avançar na compreensão de uma certa problemática, para ter a oportunidade de trabalhar com alguém com quem há relações pessoais previamente estabelecidas, ou até como estratégia para alterar as relações de poder na instituição” (Boavida, 2001, citada por Boavida & Ponte, 2002: 3).

Stewart e os seus colegas do *Centre on Collaborative Research at Brock University*, no decorrer de uma das suas pesquisas pediram aos participantes para dizerem metáforas de investigação colaborativa e as respostas obtidas coincidiram bastante com as seis características de colaboração apontadas por Gray (1989, citada por Stewart, 1997: 35-36):

- “• Collaboration implies interdependence and ongoing give and take;
- Solutions emerge through participants’ dealing constructively with differences;
- Partners must work beyond stereotypes to rethink their views about each other;
- Collaboration involves joint ownership of decisions;
- Stakeholders assume collective responsibility for future direction of the domain;
- Collaboration is an emergent process; through negotiations and interactions, rules for governing future interactions are actually restructured”.

Fullan e Hargreaves (2001) e Day (2001) destacam os estudos de Rosenholtz (1989) e o de Nias, Southworth e Yeomans (1989), os quais evidenciam a colaboração como sendo ingrediente fundamental para o desenvolvimento dos professores e uma inerente melhoria da escola.

No estudo de Rosenholtz (1989, citada por Fullan & Hargreaves, 2001: 83)¹⁴: “assume-se que o melhoramento do ensino é uma empresa colectiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores”. Nestas culturas, a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura, a partilha e a identificação de sucessos, insucessos, preocupações, incertezas e problemas, entre outros aspectos, constituem o cerne da tomada de decisões colectivas, no decurso das quais pode e deve ocorrer conflito e crítica.

¹⁴ Rosenholtz (1989) efectuou um estudo em 78 escolas do ensino básico, dos Estados Unidos da América; concluindo, entre outros aspectos, que o isolamento, a incerteza e a ausência de *feedback* positivo contribuíam para a institucionalização do conservadorismo.

O estudo de Nias, Southworth e Yeomans (1989, citados por Fullan e Hargreaves, 2001) apresenta um conjunto de aspectos que estão subjacentes e que caracterizam uma cultura colaborativa, os quais se podem resumir da seguinte forma:

- (i) as culturas de colaboração não se definem na base da organização formal, mas na de atitudes, qualidades e comportamentos (ocupando lugar central a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura);
- (ii) nestas culturas há manifestação pública de elogios, de reconhecimento e de gratidão (por intermédio de gestos, brincadeiras, olhares empáticos, entre outros);
- (iii) nas culturas colaborativas, os insucessos e incertezas são partilhadas e discutidas, havendo suporte mútuo e são tolerados os desacordos (ainda que haja acordo geral sobre os valores educativos);
- (iv) as escolas de cultura colaborativa são locais de trabalho esforçado, dedicação e grande responsabilidade colectiva;
- (v) são culturas que reconhecem e dão voz ao propósito dos professores. Há maior probabilidade de haver discordância, contudo solucionada com segurança, na certeza da continuidade das relações;
- (vi) este tipo de cultura respeita e valoriza cada indivíduo enquanto *pessoa*, bem como o grupo, fomentando o respeito mútuo;
- (vii) nestas culturas os ambientes são agradáveis e produtivos. É criada uma base de confiança colectiva que facilita a superação de situações difíceis e complexas, tais como a incerteza e a mudança;
- (viii) são culturas onde há aceitação e união da vida pessoal e da profissional, mas com direito à privacidade de cada um;
- (ix) é valorizada a interdependência e estimulada concomitantemente, sendo que as equipas baseiam-se na responsabilidade colectiva;
- (x) as culturas colaborativas são muito difíceis de criar e ainda mais de manter.

Little (1990), referida por Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves (1998), Lima (2002) e Menezes e Ponte (2009), constata que nos estudos sobre colaboração se tem dado mais expressão à forma do que ao conteúdo das relações entre professores. Neste sentido, a autora propõe quatro categorias de relações colaborativas, que diferem entre si no maior ou menor grau de envolvimento dos professores e no tempo dispendido. A saber: (i)

narrar e procurar ideias (ou *contar histórias e procurar ideias*); (ii) *ajuda e apoio*; (iii) *partilha*; e (iv) *trabalho em co-propriedade* (ou *trabalho conjunto*). Explicitando:

- (i) *narrar e procurar ideias* – os professores estabelecem interações à procura de novas ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram. São trocas informais e esporádicas de histórias;
- (ii) *ajuda e apoio* – os professores esperam disponibilidade dos outros para os ajudarem na resolução de um caso difícil, apresentando-lhes uma técnica específica. A ajuda pode ser prestada por colegas mais experientes ou por especialistas externos à escola;
- (iii) *partilha* – os professores fazem intercâmbio de ideias, opiniões, materiais e métodos de trabalho. Esta é uma modalidade de colaboração mais pública, em que cada professor se expõe perante o grupo;
- (iv) *trabalho conjunto* – os professores criam uma forte interdependência, partilham responsabilidades, há uma dedicação e melhoria colectivas e uma maior disponibilidade na actividade de análise crítica dos trabalhos efectuados.

Esta modalidade é, de entre todas, aquela que apresenta um maior grau de exigência por parte dos professores, ao nível de responsabilidade, empenho e dispêndio de tempo.

Posto isto, parece ser fundamental que as administrações das escolas proporcionem aos professores tempo em comum, para que eles possam interagir com os seus pares, numa interacção que vá para além das conversas superficiais e rápidas.

Para Hargreaves (1998) as culturas de colaboração podem ser de natureza *limitada/restrita* ou *rigorosa/robusta*. Nas primeiras os docentes centram-se em actividades como: a partilha de recursos, materiais e ideias ou planificação conjunta, de modo rotineiro. Tratam-se de actividades mais seguras, dado que não são muito desafiadoras relativamente às práticas, perspectivas e pressupostos dos docentes, e não implicam grande reflexão acerca do valor, do propósito e das consequências daquilo que fazem. Nas suas versões mais invulgares, rigorosas/robustas, as culturas de colaboração são mais amplas, incluindo o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada. Estas são formas que levam a prática a expandir-se, buscando novas alternativas, rumo ao aperfeiçoamento contínuo. Nestes casos, a cultura de colaboração pode

“introduzir força e confiança colectiva em comunidades de professores que têm a capacidade para interagir conhecedora e assertivamente com os promotores da inovação (...); comunidades capazes e desejosas de seleccionar as inovações que irão adoptar, as que adaptarão e as que resistirão e ignorarão, conforme isso melhor sirva os seus propósitos e circunstâncias” (Hargreaves, 1998: 219).

As potencialidades da colaboração têm vindo a ser assinaladas ao longo deste ponto do trabalho, com especial relevo aquando da referência a estudos nacionais e internacionais, e serão abordadas também num outro ponto adiante (formação contínua em contexto colaborativo). No entanto, é de reforçar a ideia de que a colaboração parece ser uma resposta (compensadora) face aos problemas e exigências que a sociedade actual vai colocando à escola.

Boavida e Ponte (2002) discutem as potencialidades da colaboração em trabalhos de investigação sobre a prática e reflectem sobre problemas que podem surgir no decurso do desenvolvimento desses trabalhos. Algumas das potencialidades apontadas pelos autores são:

- (i) determinação para a acção – diversas pessoas empenhadas num objectivo comum, têm mais força do que apenas uma, para passar à acção;
- (ii) diversidade de recursos – juntam-se pessoas com diversificadas experiências, competências e perspectivas, que reúnem um maior número de recursos para a realização de determinado trabalho. A segurança para levar a cabo mudanças e inovações é reforçada;
- (iii) aumento da segurança – a segurança para levar a cabo mudanças e inovações é reforçada pelo envolvimento de variadas pessoas empenhadas na concretização de dado trabalho;
- (iv) esforço colectivo para o êxito – as pessoas interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criando um esforço colectivo que proporciona uma maior capacidade de reflexão e acréscimo de aprendizagem recíproca, gerando condições mais propícias para enfrentar as incertezas e obstáculos com êxito.

Além destes, são apontados mais alguns por Caetano (2003), relativos ao desenvolvimento de:

- (i) competências sociais de negociação e de comunicação – são permanentemente necessárias atitudes de ponderação e de consenso entre os

envolvidos, podendo levar a uma maior sensibilidade na forma como se comunica. Tende a haver uma maior compreensão dos papéis e das responsabilidades do outro;

- (ii) dimensão socioemocional – há uma promoção da auto-estima, do sentimento de pertença a um grupo e uma maior tolerância à ambiguidade, aos fracassos e aos riscos. Numa relação dialógica, são notórios os progressos em termos de aceitação do outro em toda a sua plenitude;
- (iii) capacidades cognitivas – o trabalho em grupo, a reflexão e a aprendizagem facultam o desenvolvimento do pensamento complexo, crítico e metafórico, da memória e de estratégias cognitivas de resolução de problemas;
- (iv) maior comprometimento com a escola – quando o professor tem uma ideia positiva da escola, lhe são dadas condições de trabalho e se aprende, torna-se um membro activo mais envolvido e empenhado na comunidade escolar.

Hargreaves (1998: 277) apresenta a colaboração como uma das soluções para a reestruturação, fenómeno indispensável à sociedade actual, nas palavras do autor:

“Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da “colaboração”, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”.

Não obstante, como em todo e qualquer processo que envolva mudança, há dificuldades, limitações e constrangimentos, organizacionais e pessoais.

Será, certamente, uma das respostas positivas, mas nem sempre a mais adequada e/ou a melhor, pelo que se depreende do excerto de Lima (2002: 44):

“Instalou-se no panorama educativo contemporâneo uma espécie de pensamento mágico (Huberman, 1993) que concede à colegialidade o poder de se traduzir automaticamente em melhorias consideráveis no desempenho profissional dos professores e nos resultados obtidos pelos alunos na sala de aula, mas esta colaboração não é necessariamente sinónimo de reestruturação educacional significativa”.

Também Hargreaves (1998) refere como dificuldades no trabalho colaborativo: (i) a competitividade; (ii) a disponibilidade horária; (iii) a falta de tradição de trabalho em grupo; e (iv) as próprias características da organização administrativa.

A liderança da escola deve ajudar a promover e sustentar uma cultura de colaboração.

Roldão (2007: 29) evoca a liderança da escola, fazendo notar que:

“Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária”

A liderança escolar tem de acreditar nas potencialidades da colaboração, estimular e apoiar, de modo a criar mecanismos que favoreçam a sua implementação e manutenção.

As culturas colaborativas, como já referido, demoram tempo a criar e a desenvolver. Os docentes podem demorar algum tempo a assimilar e adaptar a esta modalidade de trabalho. Este, por sua vez, exige tempo: para planificar, reflectir, avaliar, alterar, etc.

A própria gestão do tempo de que os professores dispõem para colaborar nem sempre é adequada. Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001) dão o exemplo do estudo realizado sobre a utilização do tempo de preparação (ou de planificação), que havia sido definido pelo director como tempo de trabalho com propósitos colaborativos, mas, no entanto, os professores utilizavam-no para outros fins.

Woods *et al.* (1997, citados por Caetano, 2003: 21) referem um conjunto de constrangimentos à colaboração, são eles: a “sobrecarga de funções sobre os professores, a institucionalização excessiva com perda de tempo em encontros formais, a manipulação dos professores, que restringe as suas escolhas e a implementação dos seus valores”. São, ainda, apontados vários problemas, tais como: “os riscos de superficialidade, de falta de propósito e direcção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado” (Caetano, 2003: 21).

Boavida e Ponte (2002) consideram a investigação colaborativa um trabalho vulnerável, devido a um conjunto de dificuldades com as quais é preciso saber lidar, tais como:

- (i) *imprevisibilidade* – uma investigação colaborativa não pode ser predeterminada, resulta de um processo dinâmico, criativo e mutável que sofre reajustamentos contínuos de rumo face a factores diversos, como por exemplo a renegociação dos papéis dos participantes;
- (ii) *diferença* – é necessário gerir as diferenças de métodos de trabalho, das expectativas e das dificuldades de produzir em conjunto, por vezes devido às

experiências e hábitos de trabalho dos intervenientes. Estes podem ter distintos objectivos, percepções divergentes e prioridades discordantes e estatutos diferentes. O projecto deve dar atenção às necessidades comuns, englobando as individuais, com diferentes prioridades e entendimentos. Torna-se mais difícil quando o projecto de investigação sobre a prática envolve professores e investigadores de instituições do ensino superior;

- (iii) *desigualdade entre os custos e benefícios* – os possíveis participantes num processo de colaboração poderão abandonar ou nem sequer ingressar no projeto por sentirem que os benefícios decorrentes desse envolvimento não correspondem aos seus anseios profissionais ou pessoais. De modo a ultrapassar e a beneficiar das diferenças de estatuto no grupo, o trabalho conjunto deve considerar a complementaridade de formações, experiências e perspectivas;
- (iv) *auto-satisfação confortável e complacente e conformismo* – a colaboração pode mudar ou perpetuar práticas e prevalecer o pensamento dominado pelo grupo, levando à extinção da individualidade e da criatividade.

Qualquer uma destas dificuldades pode desencadear tensões, as quais têm de ser geridas e ultrapassadas pelo grupo mediante negociação, assente num diálogo contínuo, entre todos os intervenientes.

Finaliza-se com um reforço de algumas das principais condições necessárias ao desenvolvimento de culturas de colaboração e competências individuais, assinaladas por Caetano (2003):

- (i) *interacção e implicação* – em conjunto os professores interagem e implicam-se em projectos orientados para a melhoria, tendo por base uma relação aberta, de diálogo, assente no respeito mútuo e levando a cabo processos de auto-avaliação e auto-revisão. Tais projectos pressupõem a possibilidade de mudança, a responsabilização dos professores no seu desenvolvimento e a possibilidade de testarem as suas concepções sobre a mudança;
- (ii) *estruturas de apoio e líderes de suporte* – é indispensável contar com o apoio quer de líderes envolvidos em processos de reflexão e investigação das práticas, quer de elementos externos à própria escola. De assinalar a

importância da co-autoria, resultando da participação de todos e de cada um no processo;

- (iii) *convergência entre escolas em desenvolvimento e processos de desenvolvimento* – premência em desenvolver “processos flexíveis, abertos, vulneráveis, participados, não lineares, globalizadores, lentos e auto-dirigidos, de reflexão, investigação, colaboração, liderança alargada, acção – planificação, concretização e avaliação” (p. 24), para dar resposta às necessidades de desenvolvimento da escola, fazendo face “à ambiguidade, instabilidade e complexidade do mundo contemporâneo” (p. 24).

A autora acentua que

“estes processos são vividos em tensão e não podem ser encarados como uma prescrição de práticas a aplicar em todas as situações, mas sim como um conjunto de princípios de orientação para análise e desenvolvimento das escolas” (Caetano, 2003: 24).

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001: 71)

“Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros significativos funcionam como uma espécie de espelho do nosso desenvolvimento pessoal. (...) [Isto porque, vai] afectar o tipo de pessoa que somos e, portanto, o tipo de professor em que nos tornamos”.

Para Fullan e Hargreaves (2001) é importante saber qual a cultura escolar que melhor apoia o crescimento dos professores e o desenvolvimento das escolas. E questionam “Como é que evitamos a criação e a manutenção de culturas negativas que inibem ou anulam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento? E como é que criamos culturas mais positivas?” (p. 72). Os autores defendem que as organizações devem ser positivas por concepção ao invés de negativas por defeito.

2.2 Lideranças de Escola

Existem diversos conceitos de liderança e praticamente todos citam alguns elementos-chave como *trabalho em grupo, influenciar pessoas e atingir resultados*.

A liderança é um conceito que tem sido alvo de várias interpretações e definições no último século. O líder, em geral, tem sido visto como alguém que possui determinadas

características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.

Para Chiavenato (1999), a liderança é uma forma de influência e a influência é uma transacção interpessoal em que uma pessoa age para modificar ou provocar o comportamento de outra pessoa, de maneira intencional.

Maxwell (2008) evidencia diversos parâmetros para o exercício de liderança, tais como: (i) disposição de assumir riscos; (ii) desejo apaixonado de fazer diferença; (iii) se sentir incomodado com a realidade; (iv) assumir responsabilidades enquanto outros inventam justificativas; (v) observar as possibilidades de uma situação enquanto outros só conseguem ver as dificuldades; (vi) disposição de se destacar no meio da multidão; (v) abrir a mente e o coração; (vi) capacidade de subjugar o ego em benefício daquilo que é melhor; (vii) evocar em que nos ouve a capacidade de sonhar; (viii) inspirar outras pessoas com uma visão clara da contribuição que elas podem oferecer; (ix) poder de potencializar muitas vidas; (x) falar com o coração ao coração dos liderados; (xi) integração do coração, da mente e da alma; (xii) capacidade de se importar com os outros e, ao fazer isso, liberar as ideias, a energia e a capacidade dessas pessoas; (xiii) sonho transformado em realidade; (xiv) coragem; (xv) o líder exerce influência no seu grupo para que façam o que ele deseja, conduzindo-os na direcção que sozinhos não seguiriam, deve mostrar oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal, incentivar, mostrar que é possível, colocar a equipe em condições de avançar e também aprender com os erros; (xvi) a responsabilidade pelo desenvolvimento das pessoas recai sobre o líder. E isso significa mais do que apenas ajuda-las a adquirir habilidades profissionais. Os melhores líderes ajudam os liderados não só em relação à carreira, mas também em relação à vida pessoal. Eles os ajudam a se tornarem pessoas melhores, e não apenas bons profissionais. Os líderes potencializam os liderados. E isso é muito importante, pois promover o crescimento das pessoas gera crescimento para a organização.

O líder é, então, um grande influenciador, envolvendo e conduzindo a equipe a lutar pelas mesmas causas.

Os estilos de liderança desenvolvem-se de acordo com as características individuais e conforme a cultura das pessoas e da organização. No quadro seguinte, Chiavenato (1999) faz uma comparação entre três estilos de liderança e descreve as principais características do líder, a forma como aborda as tarefas e como age com os subordinados.

Quadro 5: Estilos de Liderança

Liderança Aspectos	Autocrática	Democrática	Liberal <i>(laissez-faire)</i>
Tomada de decisões	O líder fixa as directrizes, sem qualquer participação do grupo.	As directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder.	Há liberdade total para as decisões individuais ou de grupo, e mínima participação do líder.
Programação dos trabalhos	O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates.	A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
Divisão do trabalho	O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus companheiros de trabalho.	A divisão de tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
Comportamento do líder	O líder é dominador e é pessoal nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é “objectivo” e limita-se aos “factos” nas críticas e elogios.	O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as actividades quando questionado.

Fonte: Adaptado de White e Lippitt (1969, *in* Chiavenato, 1999: 565)

Também Castanheira e Costa (2007), reunindo e organizando as ideias essenciais abordadas no vasto conjunto de literatura sobre a temática da liderança, apresentam três tipos de liderança: *liderança transformacional*, *liderança transaccional* e *liderança laissez-faire*.

A teoria da *liderança transformacional* tem adquirido especial importância, uma vez que considera que um líder é quem motiva os seus seguidores, provocando mudanças nas suas atitudes de forma a inspirá-los para a realização de objectivos comuns. Este tipo de liderança apresenta quatro componentes essenciais, nomeadamente: (i) a

carismática – que promove o desenvolvimento de uma visão comum e induz orgulho, respeito e confiança; (ii) a inspiracional – que fomenta a motivação, a definição de objectivos e metas elevadas; (iii) a de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção e apoio necessários para que os mesmos se desenvolvam profissionalmente e consigam atingir não só os objectivos delineados para a organização, como também, os seus próprios objectivos individuais; e a de (iv) estimulação intelectual – no sentido de desafiar os subordinados a atingirem novas metas, superando os seus limites na procura de soluções criativas que permitam a resolução dos problemas diagnosticados.

No que concerne à *liderança transaccional*, esta centra-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos a aplicar pelo líder em resultado do cumprimento ou incumprimento dos objectivos predefinidos. Neste tipo de liderança, o líder apenas se limita a indicar quais os comportamentos que os seus subordinados devem adoptar e quais os objectivos a alcançar, não influenciando nem motivando os seus seguidores para a prossecução das metas desejadas. De acordo com Castanheira e Costa (2007: 142),

“a liderança transaccional baseia-se, então, numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional”.

No que respeita à liderança de tipo *laissez-faire* esta caracteriza-se pelo fraco ou mesmo inexistente exercício do papel do líder dentro da organização, pois o mesmo evita tomar decisões e abdica da sua responsabilidade e autoridade.

Atendendo a que o presente estudo decorre no âmbito de um contexto escolar, são abordados, de seguida, três tipos de liderança escolar.

O tipo de liderança de uma escola pode permitir ou impedir de forma, mais, ou, menos, explícita, o envolvimento dos docentes em actividades que o levam a progredir nas diferentes fases da carreira profissional.

Relativamente à problemática das lideranças escolares Day (2001), sustentado nos resultados de um trabalho empírico desenvolvido por Blase e Anderson (1995) com

professores sobre as micropolíticas da liderança escolar, apresenta três tipos de liderança identificados pelos autores, nomeadamente: a *liderança normativo-instrumental*, a *liderança facilitadora* e a *liderança emancipadora*.

Num tipo de *liderança normativo-instrumental* os líderes escolares “trabalham ‘através’ dos professores para articular as suas (dos directores) visões, metas e expectativas” (Day, 2001: 136). Importa salientar que os líderes que exercem este tipo de liderança consideram ser sua função motivar os professores para a implementação dos seus próprios objectivos (os do líder) ou os de entidades externas, não tendo a preocupação de envolver os professores numa reflexão sobre o valor ou relevância desses objectivos. O autor adverte que o exercício deste tipo de liderança, embora possa ser eficaz,

“não aumenta o profissionalismo e a autonomia dos professores, ainda que, às vezes, possa parecê-lo. Assim, indirectamente, as estratégias de controlo servem para manter o papel subordinado dos professores enquanto elementos operacionais” (Day, 2001: 136).

De acordo com este tipo de liderança é pouco provável que a reflexão para além do plano técnico seja estimulada ou sequer apoiada. Day (2001) advoga, ainda, que neste tipo de contexto de liderança o tipo de cultura de aprendizagem escolar dominante é o de *aceitação*. Poder-se-á associar, na tipologia de Hargreaves (1998), às culturas não colaborativas.

No que respeita à *liderança facilitadora*, Day (2001) sublinha as sete estratégias, apresentadas por Blase e Anderson (1995), que potenciam a emancipação do professor, a saber: (i) demonstração de confiança nos professores; (ii) desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada (estabelecendo um calendário de reuniões, envolvendo os professores nas tomadas de decisão, etc.); (iii) encorajamento e auscultação da participação individual (ouvindo e valorizando a opinião dos professores, criando ambientes agradáveis e não hostis); (iv) estimular a autonomia individual do professor; (v) encorajar a inovação; (vi) dar recompensas (elogiar e reconhecer as dificuldades); e (vii) dar apoio (permitindo o desenvolvimento profissional docente, concedendo disponibilidade de tempo, fornecendo recursos materiais e financeiros, auxiliando na resolução de problemas de natureza pessoal e profissional).

Segundo este tipo de liderança a reflexão crítica por parte dos professores é apoiada e estimulada, contudo os valores e os contextos inerentes às culturas de ensino e de aprendizagem não são objecto de escrutínio crítico. O tipo de cultura de aprendizagem escolar dominante neste tipo de contexto de liderança é, segundo Day (2001), o de *cooperação* e, usando a tipologia de Hargreaves (1998), também as culturas de colegialidade artificial e colaborativas poderão estar associadas a este tipo de liderança.

Relativamente ao tipo de *liderança emancipadora*, este assenta em tradições de participação, equidade e justiça social, cujo objectivo não visa apenas melhorar o moral dos professores, as decisões e o sucesso dos alunos, mas sobretudo eliminar as diferenças de poder e estabelecer uma comunidade justa e democrática. Contudo, os critérios de justiça variam com cada cultura de escola, mas serão sempre aspectos discutidos e definidos pelas comunidades. A reflexão crítica e emancipatória por parte dos professores tem carácter obrigatório neste tipo de liderança escolar, sendo a *colaboração* o tipo de cultura de aprendizagem escolar dominante (Day, 2001; Hargreaves, 1998).

O desenvolvimento e manutenção de uma liderança colegial são processos demorados que requerem uma responsabilização partilhada por parte dos professores na tomada de decisões referentes às opções tomadas e cujo “papel principal da liderança é o de mobilizar a capacidade colectiva de desafiar as circunstâncias mais difíceis” (Fullan, 2003: 136).

De facto, nos últimos anos, tem-se verificado a necessidade de uma liderança alargada a todos os actores envolvidos no processo educativo que tenha subjacente uma dinâmica de colegialidade e de formação de equipas que definam objectivos, construam projectos, planifiquem, avaliem e reflectam (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007).

Uma liderança de escola assente no apoio e no encorajamento dos docentes, sustentada numa cultura colaborativa, proporciona terreno fértil para a formação docente e para o desenvolvimento profissional contínuo.

3. Desenvolvimento Profissional dos Professores

Entre os séculos XIX e meados do século XX, predominou no Ocidente uma lógica redutora de caracterizar a educação, isto porque, o conceito de educação circunscrevia-se à fase escolar da vida humana, no final da qual se obtinha um estado de Homem educado. No entanto, outros entendimentos sobre educação tinham também em conta a diversidade cultural e social do ser humano. Um desses entendimentos alternativos da educação ocorre no período da crise mundial da educação – nos anos 60 – associado ao movimento de educação permanente (Barros, 2011), no qual se assume que o tempo para aprender não é apenas o período da infância e da juventude, é indispensável a formação e a aprendizagem dos cidadãos ao longo de toda a vida. Como refere o Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI, “(...) as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais (...)” (Delors *et al.*, 1998: 89): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esta ideia de educação ao longo da vida ultrapassa a noção de formação inicial e formação contínua, coincidindo com uma outra, a da sociedade educativa, entendida como meio de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades do indivíduo através das diferentes possibilidades que a mesma lhe oferece.

O desenvolvimento profissional caminha no mesmo sentido, pois há uma contínua evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar: “o desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir” (Oliveira-Formosinho, 2002: 42).

O desenvolvimento pessoal e profissional dá-se ao longo de toda a vida e é, porquanto, um aspecto de enorme importância na profissão docente, como sublinha Ponte (1994b: 11):

“O professor está longe de ser um profissional acabado e amadurecido no momento em que recebe a sua habilitação profissional. Os conhecimentos e competências adquiridos antes e durante a sua formação inicial são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a carreira. Por outro lado, o professor não pode ser visto como um mero receptáculo de formação – pelo contrário, deve ser encarado como um ser humano com potencialidades e

necessidades diversas, que importa descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver. O desenvolvimento profissional é assim uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental”.

Neste sentido, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009), a *educação permanente dos professores*, pode ser analisada segundo diferentes moldes: (i) enquanto processo de ensino/formação, numa perspectiva de formação contínua; ou (ii) enquanto processo de aprendizagem/crescimento, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

De acordo com Muijs, Day, Harris e Lindsay (2004), o conceito de formação contínua é mais limitado do que o de desenvolvimento profissional. Este último é encarado por Oliveira-Formosinho (2009) como sendo um processo mais *vivencial* e mais *integrador* do que o primeiro.

Estrela e Estrela (2006: 75) parecem seguir o mesmo pensamento, ao considerarem que a formação contínua “abrange o conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola” e o desenvolvimento profissional engloba todos os “processos de mudança da pessoa em relação ao trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de *life span*, às actividades organizadas de f.c. [formação contínua] e às actividades individuais de autoformação” (p. 75).

Oliveira-Formosinho (2009: 226) distingue da seguinte forma os dois enfoques:

“O **enfoque da formação contínua** reside maioritariamente nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores peritos e formadores pares, formadores externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos, etc.), nos aspectos organizacionais (processo de decisão, acreditação das acções, financiamento, tempo e espaço da formação, etc.).

O **enfoque do desenvolvimento profissional** conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da acção), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (...) e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento [ênfases no original]”.

O conceito de desenvolvimento profissional não se resume apenas, como referem Sparks e Loucks-Horsley (1990: 234-235), a um mero “process that improve the job-related knowledge, skills, or attitudes of school employees”, no caso particular, dos professores.

Ao abordar o desenvolvimento profissional, fala-se de conhecimentos sobre o ensino, das atitudes face ao acto educativo, do papel do professor e do aluno, das suas relações interpessoais, das competências envolvidas no processo pedagógico e do processo reflexivo sobre as práticas do professor.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores dos vários níveis de ensino é relativamente recente. A sua importância resulta das mudanças e complexidades da sociedade, que impõem à escola enormes responsabilidades. Este conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores. Estes deixam de ser vistos como transmissores de informação, passando a ser considerados profissionais autónomos e responsáveis por exercerem múltiplas funções.

Muitos dos autores consultados (Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009; Gonçalves, 2009; Marcelo, 1999, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002, 2009; Ponte, 1994; Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009), referem-se ao desenvolvimento profissional como sendo um processo holístico, integrador, dinâmico e contextualizado, no qual os docentes se envolvem ao longo da sua carreira. Por conseguinte, este conceito remete para a ideia de evolução contínua, de um processo progressivo com diversas etapas, em que é almejado um desempenho cada vez melhor e mais adequado face aos requisitos da profissão que, em última análise, estará sempre incompleto.

No mesmo sentido, Morais e Medeiros (2007: 30-31) preconizam que

“o desenvolvimento profissional refere-se às transformações resultantes da mudança progressiva e articulada dos docentes, em exercício, com os desafios das práticas pedagógicas e que se traduzem na acção do professor na escola, no seu todo, após a formação inicial, ao longo de toda a sua carreira, dos primeiros aos últimos anos, da sua experiência”.

Também para Marcelo (2009: 7), o desenvolvimento profissional dos professores é entendido

“como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola. (...) [É] um processo a longo prazo (...) [que procura] promover o crescimento e desenvolvimento docente. (...) O desenvolvimento profissional encontra-se aliado à construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras”.

Armour-Thomas (2000, citado por Morais & Medeiros, 2007) perspectiva o desenvolvimento profissional do professor de acordo com três acepções: (i) o *processo* de aprendizagem dos docentes; (ii) o *produto* dessas aprendizagens; e (iii) as *mudanças* que se operam no professor.

Guskey (2000: 16) preconiza o desenvolvimento profissional como

“those processes and activities designed to enhance the professional knowledge, skills, and attitudes of educators so that they might, in turn, improve the learning of students. In some cases, it also involves learning how to redesign educational structures and cultures”.

E, especifica três características do desenvolvimento profissional, definindo-o como um processo:

- (i) *intencional* – trata-se de um esforço conscientemente projectado em prol de mudanças positivas e, conseqüentemente, da melhoria. Para o efeito, é indispensável uma clara explicitação dos objectivos e propósitos; a garantia de que vale a pena atingir os objectivos; estabelecer o modo como esses objectivos podem ser avaliados;
- (ii) *contínuo* – os educadores de todos os níveis devem ser contínuos aprendentes, ao longo de todo o ciclo da sua carreira profissional;
- (iii) *sistémico* – a mudança, para se efectivar, requer um alargado período de tempo; é necessária uma visão nítida das melhorias necessárias, assente nas características organizacionais; implica quer os docentes quer a organização; e, ainda, todos aqueles que, de um modo ou de outro, afectam a aprendizagem dos alunos (pais, funcionários, entre outros).

Poder-se-á também incluir os momentos formais e os não formais, como faz Oliveira-Formosinho (2009: 226), com a qual se corrobora, ao considerar o “*desenvolvimento profissional*” como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e

não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos (...) centrando-se no contexto profissional [ênfase no original]”.

Day (2001) considera o desenvolvimento profissional do professor, como um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) que lhe trazem benefício directo ou indirecto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos. O professor, individualmente ou com outras pessoas (colegas, pais, investigadores, entre outros), revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, a arte e a inteligência (cognitiva e emocional) fundamentais a uma prática profissional de qualidade com os alunos, no contexto escolar e ao longo de toda a sua carreira.

Também de acordo com Darling-Hammond e McLaughlin (1995), o desenvolvimento profissional efectivo é considerado:

- (i) *experiencial* – envolvendo os educadores na avaliação, observação e reflexão;
- (ii) *baseado no questionamento, reflexão e experimentação*;
- (iii) *colaborativo* – envolvendo a partilha de conhecimentos entre os docentes e maioritariamente focado na comunidade de prática;
- (iv) *articulado e decorrente do trabalho que os professores realizam com os alunos*;
- (v) fundamentado, contínuo, intensivo e apoiado pela modelagem, trabalho de pares e resolução conjunta de situações práticas.

E deve, ainda, estar articulado com outros aspectos de mudança em termos organizacionais.

Day (2004: 184-185) defende três propostas para o desenvolvimento profissional, que se encontram no centro do profissionalismo docente:

- “1. Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional.
2. Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão.
3. Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos.”

Assume-se o desenvolvimento profissional docente como o processo e a sua resultante e permanente transformação, um processo dinâmico inacabado, que vai ocorrendo na, pela, da e para a prática docente, através da atribuição de significado (pessoal e profissional) aos acontecimentos comuns do dia-a-dia e ao imprevisível, através de uma acção imediata (na qual o erro é admissível) e através da construção de conhecimento gerado em múltiplos contextos. Para o efeito, articula a experiência, o questionamento e a reflexão do professor sobre as práticas de modo a ir reformulando o seu conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, e, assim, crescer, mediante uma maior consciencialização de si próprio, enquanto pessoa e profissional. Aspectos estes, inseparáveis, que se inter-relacionam para aprender a ensinar, cada vez mais, com maior amplitude e aprofundamento de todo o seu ser (saber saber, saber fazer e saber ser), tornando-se, a si e ao contexto educativo onde se insere, mais eficaz.

3.1 Modelos de Desenvolvimento Profissional

Os investigadores educacionais têm-se ocupado, nas últimas décadas, com o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do *aprender a ensinar*, com o intuito de compreender estes processos.

Na maioria dos programas de desenvolvimento profissional, está implícito um modelo linear, com a seguinte sequência: a formação de professores procura desencadear a mudança no conhecimento e nas crenças dos docentes, a qual provoca uma alteração nas suas práticas que, por sua vez, levam a uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Figura 7: Modelo Implícito



Fonte: Adaptado de Marcelo (2009: 16)

Já para Guskey (2000), o processo desenrola-se de uma forma diferente, considerando que os professores mudam as suas crenças não como consequência da sua participação

em actividades de desenvolvimento profissional, mas sim testando, na prática, se essas novas estratégias são exequíveis e úteis.

As crenças demoram tempo a mudar, os professores precisam de se sentir seguros com a introdução de novas metodologias.

Figura 8: Modelo de Guskey

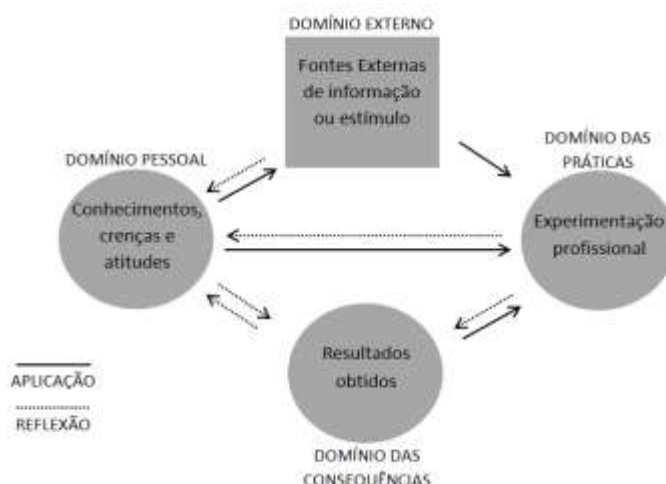


Fonte: Adaptado de Guskey (2000: 134)

Estes dois modelos apresentam-se numa lógica linear, de causa-efeito, diferente do modelo que se apresenta de seguida, não linear, de lógica inter-relacional.

Um terceiro modelo é apresentado por Clarke e Hollingsworth (2002, citados por Marcelo, 2009), os quais defendem que a mudança se desencadeia por mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro domínios: o *peçoal* (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o das *práticas de ensino*, o das *consequências na aprendizagem dos alunos*, e o *externo*. O desenvolvimento profissional dos docentes é produzido quer pela reflexão, quer pela aplicação de novos procedimentos.

Figura 9: Modelo Inter-relacional de Clarke e Hillingsworth (2002)



Fonte: Marcelo (2009: 17)

Outra organização de modelos de desenvolvimento profissional é apresentada por Sparks e Loucks-Horsley (1990), a qual comporta cinco modelos de desenvolvimento profissional: (i) autónomo; (ii) baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na observação/supervisão; (iii) através do desenvolvimento e da inovação curricular e a formação no centro; (iv) através de cursos de formação; (v) através da investigação para a acção.

Modelo de desenvolvimento profissional autónomo

Este modelo parte da crença que os professores aprendem sozinhos, definindo os seus processos de aprendizagem e formação, com ou sem um programa formal. São eles que definem os seus objectivos e quais as actividades para os alcançar; quando, por exemplo, pretendem esclarecer alguma questão ou ficar a saber o que é que os especialistas em determinada área dizem sobre um certo assunto ou preocupação em particular, lêem um artigo ou fazem pesquisa numa biblioteca ou podem também frequentar um workshop ou conferência; envolver-se em discussões com os colegas; experimentar novas estratégias; entre outras actividades. O modelo tem por base as teorias da aprendizagem do adulto que preconizam que os adultos aprendem a partir de problemas e tarefas da vida real (necessidades individuais), tornando-se cada vez mais auto-dirigidos. É dado relevo à importância e utilidade dos contextos para o desenvolvimento profissional, no sentido de serem solícitos nas respostas às necessidades dos sujeitos, imbuídos numa cultura e liderança que estimulem a mudança e a inovação. Os pressupostos fundadores deste modelo são:

- (i) os indivíduos são capazes de aprendizagem auto-dirigida e auto-iniciada, eles julgam melhor as suas necessidades de aprendizagem;
- (ii) os adultos aprendem mais eficazmente quando são eles próprios a iniciar e a planear as actividades que considerem ser mais relevantes;
- (iii) os professores estão mais motivados quando seleccionam os seus próprios objectivos, com base na auto-avaliação das suas necessidades (Sparks & Loucks-Horsley, 1990).

Modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na observação/supervisão

O modelo sustenta-se na observação, a qual se encontra muito conotada com um sentido avaliativo, daí que nem sempre seja percepcionado enquanto forma de ajuda. Este modelo pressupõe três aspectos:

- (i) *a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional*, visa desenvolver no docente competências metacognitivas, que possibilitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática, bem como a ética e os valores que a sustentam. Para que o docente adquira uma maior auto-consciência pessoal e profissional, podem ser utilizadas cinco estratégias, nomeadamente, a redacção e análise de casos; análise de biografias profissionais; análise dos constructos pessoais e teorias implícitas; análise do pensamento através das metáforas; e análise do conhecimento didáctico do conteúdo através de árvores ordenadas;
- (ii) *a reflexão sobre a acção: o apoio profissional mútuo (coaching) e o diálogo profissional*, visa um processo de análise sobre a prática docente, incluindo a observação por parte de um colega. Em função dos objectivos definidos, o apoio profissional mútuo (*coaching*) pode ser de três tipos – o apoio profissional técnico (transferência para a turma daquilo que aprenderam em seminários); o apoio profissional de colegas (ajuda entre colegas para a integração e desenvolvimento de novos docentes, com bastante diálogo e reflexão através da observação. A observação e a análise da prática são requisitos para melhorar a qualidade do ensino, mediante a reflexão entre colegas); e o apoio profissional por indagação (figura uma etapa ulterior ao apoio descrito anteriormente, já que implica a existência de uma cultura e práticas de colaboração firmes e mantidas pela escola, para efectivar, por exemplo, projectos de investigação-acção);
- (iii) *a supervisão clínica como estratégia reflexiva*, visa o aperfeiçoamento dos docentes e a melhoria do seu ensino, através do trabalho conjunto e da colaboração entre colegas, em prol da mudança.

Os pressupostos fundamentadores deste modelo de desenvolvimento profissional são:

- (i) a observação e supervisão fornecem ao professor dados para análise e reflexão, estes são meios centrais para o crescimento profissional e para a melhoria das aprendizagens dos alunos;
- (ii) a reflexão sobre a própria prática pode ser aprofundada através das observações de outrem. Dado que a profissão de ensinar é uma actividade habitualmente solitária, não beneficia (ao contrário de outras profissões) das observações quotidianas informais dos pares. Ter outro par de olhos, dá ao professor uma visão diferente da sua actuação face aos alunos;
- (iii) a observação e a supervisão podem beneficiar ambas as partes envolvidas – o professor observado, porque obtém outra perspectiva do seu desempenho e *feedback* de um colega; – o observador, através da observação de um colega, da preparação do *feedback* e da discussão da experiência comum;
- (iv) os professores têm maior probabilidade de se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar (Sparks & Loucks-Horsley, 1990).

Modelo de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e da inovação curricular e a formação no centro

Este modelo emerge a partir de uma (ou mais) situação problemática específica (um problema curricular concreto) ou geral (uma desejada melhoria para a escola). Promove-se o desenvolvimento profissional por meio do desenvolvimento curricular ou organizacional. Para a resolução do problema ou a busca da melhoria, pode ser necessária a aquisição de conhecimentos ou competências específicas através, por exemplo, de leituras, debates, observação, formação, etc. Os próprios projectos desencadeados na escola, mediante aprendizagem experiencial origina aprendizagens significativas. Este modelo integra duas modalidades:

- (i) *desenvolvimento de projectos de inovação curricular* – existe uma estreita relação entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular. Um processo de inovação atravessa diferentes fases: *planificação, difusão, adaptação, implementação e institucionalização*. Os factores que influem/podem influir no começo das inovações são de vária ordem, entre eles: a existência de inovações de qualidade, o acesso à informação; o interesse e apoio da Administração; o interesse dos professores; os agentes de mudança externa; a pressão/apoio/apatia da Comunidade; a

disponibilidade de fundos para o seu desenvolvimento; a resolução de problemas e disposições burocráticas;

- (ii) *desenvolvimento profissional dos professores centrado nas escolas* – procura centrar nas escolas a formação dos docentes, local onde os problemas surgem e devem ser superados. O sucesso deste desenvolvimento depende da liderança, clima organizacional, dos professores e da natureza do desenvolvimento profissional (evolutivo, reflexivo, contínuo ou participado).

Os pressupostos fundamentadores deste modelo de desenvolvimento profissional são:

- (i) os adultos aprendem de modo mais efectivo, quando têm uma necessidade de aprendizagem ou um problema para resolver. Em cada instante, a aprendizagem dos professores é conduzida pelas exigências da resolução de problemas;
- (ii) as pessoas que estão mais próximas do trabalho, são aquelas que melhor compreendem o que é requerido para melhorar o seu desempenho. As experiências dos professores providenciam orientações para a identificação e reconhecimento e/ou desenvolvimento de soluções adequadas, levando à melhoria da sua actuação e da escola;
- (iii) os professores adquirem importantes conhecimentos e competências através do seu envolvimento na melhoria da escola ou processos de desenvolvimento curricular. Esse envolvimento pode gerar mudanças de atitudes ou aquisição de competências, à medida que os indivíduos ou grupos trabalham em conjunto para a resolução de um problema comum. São várias e imprevisíveis as aprendizagens que podem ocorrer, desde se tornarem mais conscientes das perspectivas dos outros e mais sensíveis às diferenças individuais, passando por uma maior habilidade na liderança do grupo, até se tornarem mais capazes de resolver problemas, entre outras. E são tidas como importantes pelos professores (Sparks & Loucks-Horsley, 1990).

Modelos de desenvolvimento profissional através de cursos de formação

Neste modelo perspectiva-se o desenvolvimento profissional através dos cursos de formação, os quais constituem um instrumento de formação contínua, ministrados a um

grande leque de grupos docentes, apenas considerando, eventualmente, parte das suas necessidades e efectuadas à parte dos seus contextos de trabalho.

Os pressupostos fundamentadores deste modelo são:

- (i) há comportamentos e técnicas dignas de replicação por parte dos professores, porque comprovada a sua eficácia pela numerosa investigação sobre as práticas pedagógicas;
- (ii) os professores podem mudar e aprender a replicar comportamentos, com o treino adequado, os professores podem dominar diferentes estratégias ou implementar qualquer técnica para melhorar os conhecimentos e as competências;
- (iii) há certos tipos de conhecimentos e competências fácil e eficientemente adquiridas através de cursos de formação, mediante demonstração do seu uso ou pela sua testagem na prática com consequente *feedback* de um observador competente.

Os cursos de formação podem constituir o meio mais eficaz para muitos professores observarem demonstrações de técnicas e estratégias e receberem *feedback* à medida que vão praticando (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). Os cursos de formação foram adoptados como instrumento de formação contínua e perspectivados como instrumento de desenvolvimento profissional.

Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a acção

Este modelo encontra-se associado aos conceitos de professor-investigador e de investigação-acção. Esta pode ser desencadeada através da identificação e diagnóstico de uma dificuldade sentida ou de um problema na prática diária. Para a utilização da investigação-acção, é necessária formação adequada, com o intuito de formar professores reflexivos e investigadores; diminuindo o fosso entre teoria e prática. A investigação-acção tenciona a melhoria da profissionalidade docente, através do aprofundamento da capacidade de reflexão, da análise da sua prática e do que o rodeia; e contribui para o desenvolvimento profissional, tornando o professor mais consciente e mais comprometido com o ensino e com a escola. Nos projectos de investigação-acção, os docentes devem trabalhar em conjunto, de modo colaborativo.

Os pressupostos fundamentadores deste modelo de desenvolvimento profissional são:

- (i) os professores são indivíduos questionadores, com uma especialidade legítima e experiência relevante, que os leva a formular questões válidas sobre as suas próprias práticas;
- (ii) os professores estão dispostos a procurar respostas objectivas às questões prementes, e a reflectir sobre os dados recolhidos para formular soluções;
- (iii) os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade, na medida em que se envolvem tanto na formulação das suas próprias questões (relacionadas com preocupações, interesses, etc.) como na recolha e análise dos seus próprios dados para lhes dar resposta (Sparks & Loucks-Horsley, 1990).

Também Guskey (2000) apresenta sete modelos de desenvolvimento profissional, sendo que apenas acresce dois àqueles que foram já explanados, são eles: os *grupos de estudo* e a *tutoria*, os quais não serão aqui tratados, por não ser o foco deste estudo. O autor reforça a ideia de que o modelo de *investigação-acção* possibilita aos educadores interessados, questionar e resolver problemas, procurando respostas a questões prementes da sua prática quotidiana. Calhoun (1994, citado por Guskey, 2000), acresce que são várias as formas que este modelo pode assumir, contudo, a maioria inclui cinco fases: (i) seleccionar um problema ou questão de interesse colectivo; (ii) recolha, organização e interpretação de informação relativa ao problema; (iii) ler estudos/literatura/documentação e investigações relevantes sobre a temática; (iv) decidir sobre as estratégias que reúnam consenso; (v) actuar e documentar / registar os resultados. Estes passos sobrepõem-se, sendo possível refazer passos e rever fases anteriores antes de avançar.

O presente trabalho inscreve-se quer no modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a acção, quer no modelo baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na observação (Sparks & Loucks-Horsley, 1990).

3.2 Propósitos do Desenvolvimento Profissional

Mais recentemente, para descrever as actuais abordagens de desenvolvimento profissional de professores, Sachs (2009) recorre a quatro metáforas, a saber: *re-instrumentação*, *remodelação*, *revitalização* e *re-imaginação*.

A metáfora da *re-instrumentação*, perspectiva que o acto de ensinar pode ser melhorado através da aprendizagem e desenvolvimento de novas competências. Baseia-se numa visão prática do ensino, em que a relevância e a aplicação imediata na sala de aula é o principal objectivo. O seu enfoque está na melhoria da instrução (não permite qualquer consideração acerca dos factores sociais e culturais que influenciam a concepção e a realização do ensino na aprendizagem). Esta é uma ideologia instrumentalista, na qual se privilegia uma abordagem técnica. As actividades são instituídas por um especialista exterior à escola. O professor é visto como o gestor da aprendizagem do aluno em vez de um prático reflexivo. Os governos e os burocratas têm preferência por este tipo de desenvolvimento profissional que é considerado um *profissionalismo controlado*.

A metáfora *remodelação*, reforça uma abordagem prática de ensino, visto que também se centra (como o anterior) na transmissão, preocupa-se mais em mudar as práticas existentes. Centra-se também muito mais no aumento do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico dos professores. Estes programas pretendem assegurar a continuidade entre as práticas antigas e as novas. Os professores assumem sobretudo uma posição de consumidores acríticos de conhecimento especializado. Uma das lacunas destes programas é o facto de poderem remodelar os comportamentos dos professores, mas não necessariamente alterar as suas atitudes e crenças em relação ao ensino.

A metáfora *revitalização*, diferencia-se das anteriores porque se focaliza, principalmente, nas oportunidades para repensar e rever as práticas. O ensino é activo, desafiador e envolve os alunos na actividade de aprendizagem. Relaciona os professores uns com os outros e com as necessidades dos alunos. Exige que os professores sejam capazes de se envolverem na reflexão-na-acção e na reflexão-sobre a acção, os professores tornam-se práticos reflexivos.

A metáfora *re-imaginação* de desenvolvimento profissional de professores, é transformadora ao nível das intenções e das suas práticas e vai preparar os docentes para serem agentes críticos e inovadores do desenvolvimento do currículo. Distingue-se pela imaginação, tanto por parte daqueles que concebem o programa, como dos seus destinatários. Requer a criação de um ambiente colaborativo, que valorize a partilha de experiências, de conhecimento e de recursos, bem como o questionamento e a reflexão, apoiando os professores quer na validação quer na construção do seu conhecimento. As actividades planificadas em conjunto são mais profícuas do que aquelas apresentadas por especialistas exteriores à escola.

Trata-se de uma abordagem investigativa, na qual os docentes se sentem confiantes para definir os seus objectivos individuais e colectivos, investigar as suas próprias práticas e as dos seus colegas, experimentar estratégias e discutir sobre a aprendizagem, com os pares e facilitadores vindos de fora. Os professores privilegiam o pensamento divergente e crítico, desenvolvendo as capacidades críticas e transformadoras dos seus alunos. O docente é visto como aprendente, é incentivado a correr riscos com o necessário apoio e a negociar a mudança, lidando com a ambiguidade de forma entusiasta, confiante e sem medo ou insegurança. O sucesso torna-se evidente quando os docentes vêem as suas ambições materializadas.

A autora agrupa as abordagens segundo duas orientações: a tradicional e a voltada para a aprendizagem do professor. Na orientação tradicional são incluídas as abordagens de *re-instrumentação* e *remodelação*; e na orientação voltada para a aprendizagem do professor, inscrevem-se as abordagens de *revitalização* e *re-imaginação*. Qualquer tipo de desenvolvimento profissional de professores pode ser utilizado para melhorar a qualidade e eficácia docente (Sachs, 2009).

As três primeiras metáforas (*re-instrumentação*, *remodelação* e *revitalização*) reflectem os três princípios designados por Grundy e Robison (2004), sendo que o da quarta (*re-imaginação*) foi acrescido por Sachs (2009). Explicitando:

- (i) extensão – pela aquisição de novo conhecimento ou competências para o repertório dos docentes;

- (ii) crescimento – através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização (*expertise*);
- (iii) renovação – pela transformação e mudança do conhecimento e da prática;
- (iv) poder/participação – *por parte dos professores*, na identificação das necessidades e prioridades face à sua própria aprendizagem profissional.

Sachs (2009) considera necessária a incorporação destes quatro elementos no desenvolvimento profissional contínuo, de forma a garantir a melhoria da aprendizagem dos alunos e apoiar a profissão docente. Para o efeito, a autora sugere que os professores, face a qualquer actividade ou programa de desenvolvimento profissional, se questionem: “É útil? Melhora a minha prática? Melhora a aprendizagem dos alunos? Desenvolve-me intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente? Põe em causa ortodoxias, gera novo conhecimento ou transforma a prática?” (Sachs, 2009: 101). As duas primeiras questões relacionam-se mais com formas tradicionais de desenvolvimento profissional contínuo e as duas últimas, exigiriam, da parte dos professores, uma mudança significativa ao nível das suas crenças e práticas.

O conjunto de perguntas redirecciona para a questão da avaliação, a qual será tratada posteriormente.

De facto, a compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar tem evoluído e, conseqüentemente, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se. Segundo Marcelo (2009), está a emergir uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional, que:

- (i) se baseia no construtivismo, logo percebe o professor como sujeito activo da sua aprendizagem (que implica, necessariamente, o seu envolvimento em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão), ao invés de modelos transmissivos;
- (ii) se processa a longo prazo, reconhecendo que os professores aprendem ao longo do tempo e que as suas novas experiências, quando articuladas com os seus conhecimentos prévios, se tornam mais eficazes. Há também a necessidade de apoio ao longo do tempo para que a mudança se efective;

- (iii) se processa em contextos concretos (as escolas), diferentemente das tradicionais práticas de formação (que não relacionam a formação com as situações práticas do quotidiano dos professores);
- (iv) se relaciona com a reconstrução da cultura escolar (por meio de processos de reforma), na qual os professores estão implicados;
- (v) promove a construção de novas teorias e práticas pedagógicas, a partir da reflexão do professor sobre a sua experiência. O professor, enquanto prático reflexivo, vai adquirindo novos conhecimentos;
- (vi) é concebido como um processo colaborativo, existindo, no entanto, espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- (vii) pode adoptar diferentes formas, pois dependendo do diagnóstico que as escolas e os professores façam das necessidades, crenças e práticas culturais, decide-se o modelo de desenvolvimento profissional a seguir.

Este estudo enquadra-se, sobretudo, na metáfora da revitalização, por ter concedido a oportunidade dos docentes repensarem e reverem as suas práticas, no sentido de as melhorar, por meio da reflexão; orientando, assim, para a renovação pela transformação e mudança do conhecimento e da prática.

3.3 A prática reflexiva e o conhecimento profissional dos professores

A área de educação foi fortemente influenciada pelo conhecimento sobre as diferentes formas de pensar definidas por John Dewey (1859-1952). Este considerava que a escola, enquanto centro de educação primordial, devia preparar os alunos para a resolução das situações problemáticas reais com que se deparavam no seu dia-a-dia, no ambiente físico e social, afastando-se do designado ensino tradicional, o qual visava a preparação dos alunos para a vida adulta, descurando os seus interesses pessoais (Lalanda & Abrantes, 1996). Dewey foi o precursor do conceito de *reflexão* ou *pensamento reflexivo* em educação.

O artigo intitulado “O conceito de reflexão em J. Dewey”, de Lalanda e Abrantes (1996) retrata a forma como Dewey estudou e definiu o pensamento, em geral, e o pensamento reflexivo, em particular.

Dewey (1959, citado por Lalanda & Abrantes, 1996) identificou diferentes sentidos que se assumem enquanto formas de pensamento:

- (i) o pensamento sob a forma de ideias que passam pela cabeça (pensamento automático) é aleatório, inconsciente e subjectivo, inconfundível com o pensamento reflexivo;
- (ii) pensamento sob a forma de incidentes ou episódios sequenciais imaginados – com ou sem coerência – (pensamento imaginativo), representa já um exercício preparatório que, caso haja vontade, pode levar ao pensamento reflexivo;
- (iii) o pensamento sob forma de crenças – e incertezas – constitui-se como motor de realizações intelectuais e práticas, independentemente dos argumentos que as sustentam serem ou não válidos. Aqui reside o pensamento reflexivo. Para o efeito, procura-se aferir a validade da crença através da análise da consistência dos argumentos e da relação que estabelecem com as conclusões. São também colocadas questões para se saber que resultados surtiriam no caso de ser dominante uma crença alternativa, diferente.

A observação ou percepção fazem emergir um conjunto de ideias interligadas que estão na origem da formulação do pensamento. Lalanda e Abrantes (1996: 46) acrescem que “a observação, feita directamente por quem reflecte ou a partir de observações feitas noutras circunstâncias ou mesmo por outras pessoas, está intimamente presente no processo reflexivo”.

Esses *dados* constituem matéria-prima da reflexão. Esta é estimulada pela falta de coerência inicial entre aqueles e a necessidade de os direccionar para conclusões. As ideias resultam, pois, das diferentes soluções encontradas para fazer face às dificuldades levantadas pela observação.

Dewey (1959, citado por Lalanda & Abrantes, 1996: 45) considerou o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar, definindo-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

O pensamento reflexivo é exercido

“quando surge a necessidade de inquirir se os dados tidos como ponto de partida apontam, de modo inequívoco, para a ideia sugerida. O pensamento reflexivo parte do princípio de que uma coisa é possível como consequência de outra. Mas a possibilidade não determina que se aceite passivamente a conclusão. O pensamento reflexivo requer uma prova ou testemunho (fundamento da crença) que lhe sirva de garantia” (Lalanda & Abrantes, 1996: 47).

Os autores referem que para que o pensamento reflexivo ocorra são indispensáveis dois alicerces, de natureza diferente:

- (i) *dados* – fornecidos pela observação (directa ou indirecta), ou pela memória;
- (ii) *ideias* – nascem da inferência, a qual, embora parta do que é real e observado, se situa ao nível do possível, do previsível, da conjectura ou mesmo da imaginação. Toda a inferência requer uma validação: tem que ser confrontada com o que é observado e real para que possa vir a ser aceite ou não.

No processo de reflexão há um duplo movimento:

- (i) *processo indutivo* – um movimento que parte dos dados desordenados, em direcção a um todo (ideia global) – situação que se pretende alcançar;
- (ii) *processo dedutivo* – um regresso dessa situação global, dessa ideia com significado, para os dados referidos – na tentativa de os relacionar mutuamente.

Para que o acto de pensar seja completo, deverão estar presentes ambos os procedimentos. Como afirma Dewey (1910, citado por Lalanda & Abrantes, 1996: 48), “este pensamento mais sistemático é, contudo, como as formas mais naturais no seu duplo movimento: o movimento para a sugestão ou hipótese e o movimento do regresso aos factos”. Para o autor, a acção reflexiva é um processo que implica mais do que encontrar soluções para os problemas. Implica também intuição, emoção e paixão.

O grande *desafio-chave* que se apresenta diante de qualquer docente, é manter acesa a paixão pelo ensino. Este, por sua vez, implica tanto o coração como a cabeça; envolvendo os docentes numa contínua aprendizagem sobre a disciplina/tema a ensinar, os alunos, as abordagens de ensino e suas ferramentas, a mudança, os contextos e eles próprios. O ensino é uma actividade complexa cujo cerne é a reflexão.

Esta é também a perspectiva de Schön (1987, 2000), ao considerar que o professor pode valorizar a sua experiência, por meio da reflexão e do conhecimento tácito. Este último é o *conhecimento-na-acção*, prático, espontâneo, interiorizado, intuitivo, que o profissional adquire ao longo da sua rotina¹⁵. No entender de Schön (1987, 2000), este conhecimento é insuficiente para solucionar os problemas que ocorrem na prática. Por esta razão o autor recomenda que o professor observe atentamente a sala de aula, e mobilize o seu conhecimento tácito por meio da reflexão *na* e *sobre* a acção.

Schön (1987, 2000) defende três momentos de reflexão que podem auxiliar o professor na sua actividade:

- (i) *reflexão na acção* – ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção, e a vai reformulando e ajustando a situações novas que vão aparecendo;
- (ii) *reflexão sobre a acção* – acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos;
- (iii) *reflexão sobre a reflexão-na-acção* – é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão pode definir-se como meta-reflexão, e leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

De acordo com Schön (1987, 2000) dificilmente se consegue separar no processo de reflexão-na-acção, os componentes racionais dos componentes emotivos que condicionam a acção e a reflexão. O professor encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e, por isso, é sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção.

¹⁵ Os profissionais do ensino desenvolvem práticas que incluem as designadas “rotinas” (Yinger, 1979, citado por Day, 2001: 49), ou seja, “1. Padrões de trabalho rotineiros; 2. Reacções intuitivas rápidas, face a situações e acontecimentos da sala de aula; 3. assunção de ideias tidas como certas que enformam as práticas e discursos diários na sala de aula, na sala de professores e noutros contextos escolares”.

A *confusão* e a *incerteza* fazem parte de uma outra dimensão da reflexão-na-acção, designada de *emoções cognitivas* (Schön, 1987, 2000). “É impossível aprender sem se ficar confuso” (Schön, 1992: 85). Algo que para um professor é deveras incómodo. Um professor reflexivo deve estimular e valorizar a confusão, tanto a dos seus alunos como a própria, até mesmo pelo reconhecimento e tentativa de compreensão da confusão daqueles. A confusão não é suscitada apenas no caso de haver uma resposta que se assuma como verdade única. Como o próprio autor afirma: “se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão” (Schön, 1992: 85).

Torna-se indispensável o exercício de uma prática reflexiva por parte dos docentes, uma vez que para além da educação incluir uma responsabilidade instrumental, deve incluir a cidadania e estimular uma disposição positiva nos alunos face a uma aprendizagem ao longo da vida. Esta é, pois, uma noção particular do profissionalismo na qual se baseia a prática reflexiva (Day, 2004).

Para Perrenoud (2002: 41), “a reflexão situa-se entre o pólo *pragmático*, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de *identidade*, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo”.

Day (2004) define quatro modos reflexivos: (i) a preparação para o que tem de ser feito para obter sucesso; (ii) incidentes críticos; (iii) reflexão autobiográfica; e (iv) investigação-acção. Passa-se a aclarar.

A *preparação para o que tem de ser feito para obter sucesso*, e manter o sistema, ocupa a maior parte do tempo dos docentes, e aqui os valores não são contemplados. Este modo de reflexão limita-se ao *feedback* da experiência do *eu* sobre o *eu*, logo, insuficiente para assegurar o crescimento.

Os *incidentes críticos*, compreendem a análise de acontecimentos que indiciam tendências, motivos, modelos e valores presentes na vida pessoal e profissional, ocasionando desde o questionamento dos pressupostos implícitos, das opiniões e teorias adoptadas até à reconsideração retrospectiva de decisões e prioridades e de como se podem relacionar com mudanças de comportamento profissional. Assim, o *eu*

profissional do docente é desafiado, influenciando a sua própria biografia profissional futura. Neste modelo de reflexão o crescimento profissional é melhorado, quando: os professores analisam diariamente o que ocorre, explicitam os pressupostos orientadores da prática e quando os inserem em contextos mais amplos da sua carreira e da sua história de vida.

A *reflexão autobiográfica*, diz respeito à recuperação, reconstrução e reaquisição de acontecimentos conseguida através da exploração de histórias do trabalho, de vida pessoal e profissional, dos diários e dos diálogos, de forma a identificar as origens das crenças e das práticas e rever as suas influências. O acumulo de conhecimento (emocional e cognitivo) do professor, é moldado pelas experiências do passado. Esta reflexão e tentativa de dar sentido à experiência são complexas.

A *investigação-acção* é definida por Somekh (1989: 164) como “the study of a social situation, involving the participants themselves as researchers, with a view to improving the quality of action within it”. E a autora acresce que a investigação-acção tem a vantagem de, na sua essência, não diferir muito daquilo que os professores habitualmente fazem. A grande diferença reside no processo mais ou menos sistémico de recolha de dados para serem analisados, criando, assim, a base para a auto-reflexão e o diálogo profissional (Somekh, 1989).

A investigação-acção colaborativa concertada no colectivo ao invés de apenas individualmente, é assinalada como tendo obtido maior sucesso em processos de mudança quando:

- Os projectos de investigação-acção são escolhidos baseando-se em *necessidades sentidas*.
- Os participantes *adaptam* o seu trabalho em concordância com as condições locais.
- Concede-se algum *tempo* para a implementação.
- Os *consultores* podem prestar assistência caso necessário.
- São proporcionadas oportunidades para *partilharem e aprenderem uns com os outros* num ambiente de *segurança*.
- Incentiva-se a *experimentação*.
- Os *riscos* são minimizados.
- São inseridos no sistema *pressão e apoio* apropriados” (Day, 2004: 172).

Os docentes precisam, então,

“de oportunidades frequentes para exercerem o juízo discricionário, para reflectirem sobre os seus propósitos morais e sociais, para trabalharem de forma colaborativa com os colegas, dentro e fora da escola, para se lançarem numa investigação autodirigida e para lutarem para que haja uma aprendizagem contínua relacionada

com as suas próprias necessidades no sentido do seu crescimento profissional e da manutenção dos *standards* da prática” (*Ibid*: 173).

As lideranças das escolas devem criar espaços de liberdade tranquila, possibilitando a reflexão, para que, assim, os docentes se tornem profissionais reflexivos.

Day (2004: 159) apoiando-se em Brubacher *et al.* (1994), refere algumas das vantagens da prática reflexiva:

1. A prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de um comportamento impulsivo e rotineiro;
2. A prática reflexiva permite que os professores actuem de uma forma deliberada e intencional;
3. A prática reflexiva reconhece os professores como seres humanos educados, já que é o indicador de uma acção inteligente;
4. A prática reflexiva permite que os professores afirmem as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança com propósitos morais;
5. A prática reflexiva é essencial para o autoconhecimento.”

Autores como van Manen e Eisner (citados por Day, 2004) reconhecem que o ensino de qualidade requer a imaginação e a técnica, o intelecto e a emoção, o coração, a mão e a cabeça para poderem julgar “o sentimento e o sentido de cada caso” (Eisner, 1996, citado por Day, 2004: 132). Este mesmo autor sublinha que a mestria reconhece e enfatiza a individualidade e que os problemas colocam desafios, os quais, por sua vez, fomentam o crescimento.

O professor deve ser concebido não como um mero técnico, que se limita a aplicar os seus conhecimentos teóricos às situações práticas, mas sim como um profissional que reflecte *na* e *sobre* a sua acção, de modo a melhorar a sua técnica e, consequentemente, a sua prática e, assim, crescer.

Latorre (2010) refere que em educação podem considerar-se dois tipos de conhecimento fundamentais, são eles: o *conhecimento científico* e o *conhecimento educativo*. O primeiro assenta em princípios e teorias, de teor mais investigativo, também designado de *conhecimento sobre o ensino*. O segundo é originado pelos docentes, também denominado de *conhecimento prático* ou *profissional*, o qual se considera útil para dar resposta às situações problemáticas da prática educativa.

O autor dá primazia ao conhecimento educativo sem, no entanto, menosprezar o conhecimento científico. Isto porque, considera que o conhecimento educativo se

constitui enquanto fonte importante para a construção do saber sobre o ensino, reconhecendo-se uma maior autonomia e profissionalidade aos docentes. Assim afirma que

“por *conocimiento educativo* se entiende el conjunto interrelacionado de teorías implícitas, de saberes sobre la educación, y de valores educativos, generado a partir de procesos de reflexión sobre la práctica docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones problemáticas que se presentan. Es de carácter práctico y situacional, a la vez que dialógico, siendo componente esencial del juicio y de la comprensión necesarios para actuar en los contextos educativos” (Latorre, 2010: 15).

Trata-se, segundo o autor, de um conhecimento: (i) pessoal, essencial para manter a complexidade da aula e para resolver as situações problemáticas; (ii) experiencial, comportando valores e orientado para a prática; (iii) reflexivo, uma vez que para suportar a sua própria construção é necessário reflectir sobre a experiência profissional e pessoal.

O conhecimento profissional do professor é considerado por Ponte (1998) como *conhecimento em acção*, baseado no conhecimento teórico, na experiência e na reflexão sobre a experiência. Tendo em consideração as características da actividade profissional docente, o autor distingue três tipos de conhecimento:

- (i) *saber científico* – produto da actividade científica caracterizada pelo esforço de racionalização, pela argumentação lógica e pela confrontação com uma realidade empírica;
- (ii) *saber profissional* – produto de uma actividade num domínio e que será mais eficaz à medida que se possa referir a conhecimentos científicos;
- (iii) *saber comum* – desempenha um papel decisivo nos processos de socialização e articula-se como uma interpretação da experiência imediata.

Na mesma linha de pensamento encontram-se Pacheco e Flores (1999), para os quais o conhecimento pode ser: (i) *filosófico* (subjectivo, especulativo); (ii) *experimental* (do senso comum); ou (iii) *científico* (objectivo, nomotético). Os autores atestam que

“na prática, o que os professores pensam, fazem, escrevem, verbalizam deve-se, por um lado, a um conhecimento que é o resultado de um processo aquisitivo e, por outro lado, a um conhecimento que se consubstancia num discurso sobre uma prática ou um modo de acção” (p. 15).

Também Marcelo (1995) concebe o conhecimento profissional do professor como o conhecimento que intervém na prática, uma construção pessoal, fruto da integração cognitiva de diferentes domínios de conhecimento.

Significa, então, que, por *conhecimento do professor* entende-se um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado pelas práticas escolares. Pode, por isso, ser considerado um conhecimento objectivo, subjectivo e ligado às experiências pessoais, que incluem o senso comum, as opiniões, o pragmatismo da acção, no fundo, refere-se às trajectórias e experiências de vida de cada professor (Pacheco & Flores, 1999).

Para Day (2004) o conhecimento profissional, tal como muitos outros aspectos do repertório dos professores, precisa de ser reanalisado, revisto e alimentado por novos conhecimentos e novas compreensões. Daí que o autor defenda que:

“Os bons professores não se sentirão felizes por reflectir de uma forma crítica, examinando o seu próprio ensino e os contextos em que este ocorre, nem se sentirão satisfeitos por planear unicamente a sua próxima aula baseando-se naquilo que aprenderam na aula precedente. Pelo contrário, eles irão querer encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas (...). Irão querer abrir a sua sala de aula aos outros para poder partilhar e aprender, assegurando-se de que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiem unicamente na sua própria experiência.” (p. 157).

Para Schön (1987), o conhecimento profissional é o que explica o que os profissionais fazem e porque o fazem. Foi com os trabalhos deste autor, em oposição ao conhecimento que provém das ciências convencionais (racionalidade técnica), que se desenvolveu o conceito de *epistemologia da prática*, no qual foi realçado o valor do *saber da prática* dos professores.

Pacheco e Flores (1999: 28) evidenciam que se trata de “um saber que ultrapassa os limites de um mero senso comum, pois o que o professor faz e diz fazer constitui um discurso prático elaborado a partir de uma realidade que é subjectiva”.

A prática profissional não se poderá perspectivar pelo modelo da racionalidade técnica, pois há determinados aspectos que não são contemplados nos seus preceitos mas que nas últimas décadas começaram a ser entendidos como centrais na prática profissional (Schön, 1987).

Assim, nas investigações passaram também a ser considerados termos como, *conhecimento em acção, reflexão na acção, reflexão sobre a prática e professor como profissional reflexivo*. O mesmo autor considera que o núcleo fundamental do conhecimento profissional do professor é constituído por *conhecimento na acção*, baseado na experiência e na reflexão sobre a experiência.

O conhecimento prático do professor explica-se por um interesse prático, por uma reflexão-na-acção ou ainda por uma racionalidade prática. É também definido como

“um saber de ordem empírica, pragmática que, por um lado, integra os saberes sobre a prática ou saberes procedimentais, bem como os saberes da prática ou saberes condicionais e contextuais e, por outro lado, é parte constituinte do conhecimento profissional numa articulação com o saber técnico através do *saber-em-uso* ou da reflexão-na-prática” (Pacheco & Flores, 1999: 28).

O conhecimento prático pode, ou não, resultar de uma aprendizagem reflexiva. Quando se limita a uma prática sem reflexão, é consequência de uma aprendizagem semi-inconsciente que associa hábito, imitação e tradição. Quando interliga prática e reflexão, é considerado um conhecimento fiável e positivo, com conteúdos específicos.

Também Caetano (2001) refere-se ao conhecimento prático, distinguindo-o do conhecimento formal/teórico, resultando da experiência de ensino, no próprio contexto da prática, ou seja, pela prática e pelo confronto de experiências e pela mobilização de um pensamento quer intuitivo (não reflexivo), quer reflexivo (ao nível prático e crítico).

Para Elbaz (1990, citada por Caetano, 2001: 133), o conhecimento prático corresponde a um conhecimento tácito,

“(…), não linear, dialéctico, saindo dos cânones dos modelos de tomada de decisão e resolução de problemas, um conhecimento holístico, altamente integrado e contextualizado, um conhecimento onde se revela uma dimensão moral, crítica, pessoal, um conhecimento substantivo na medida em que reporta a várias áreas de conteúdo, um conhecimento parcialmente organizado e padronizado”.

A mesma autora considera que o conhecimento prático é composto estruturalmente por duas formas de conhecimento: processual e declarativo. O primeiro corresponde a saberes-fazer processuais, enquanto o segundo corresponde a representações internas – conceitos e suas relações.

A educação e o ensino são actividades práticas, interligadas a uma teoria de suporte e uma fundamentação epistemológica. Sendo o ensino uma actividade profissional, o professor tem de ser formado em destrezas básicas ou *conhecimento base*.

Shulman (1987: 8) propõe que o conhecimento (prático) base do docente deve incluir as seguintes categorias:

- “– content knowledge;
- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
- curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as “tools of the trade” for teachers;
- pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;
- knowledge of learners and their characteristics;
- knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and philosophical and historical grounds.”

Segundo Sá-Chaves (2002: 155), o autor “defende a importância do conhecimento de conteúdo que é suposto ser a base substantiva (saber o quê) na qual assenta o conhecimento processual (saber como)”, dado que ninguém pensa no vazio. Mas sem, no entanto, desvalorizar a relevância do conhecimento pedagógico do docente.

Na mesma linha de raciocínio encontra-se Malglaive (1995), o qual reconhece a existência de um *saber-em-uso* que articula os diferentes saberes na acção (que não é necessariamente o mesmo que o saber explícito). Daí que o conhecimento prático do professor seja um saber pragmático, estratégico e empirista que provém da experiência.

Malglaive (1995) explicita um pouco mais acerca dos diferentes saberes que regem a acção:

- (i) *saberes teóricos* – que permitem conhecer o objecto e as razões do seu funcionamento;
- (ii) *saberes processuais* – que se referem aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos e à forma como funcionam;

- (iii) *saberes práticos* – que estão conectados à acção e ao seu desenvolvimento, permitindo um conhecimento do real limitado, mas eficaz à funcionalidade da acção;
- (iv) *saberes-fazer* – que se revelam nos actos quer motores, na acção material, quer intelectuais, na acção simbólica.

Os dois primeiros parecem apresentar-se através de uma linguagem e de esquemas codificados, ao passo que os outros (*saberes práticos* e *saberes-fazer*) apresentam-se mais sob o domínio da acção, ao invés da palavra (Malglaive, 1995). Há, ainda, um *saber em uso*, que articula o conjunto dos saberes acima descritos, formando uma totalidade.

Segundo Malglaive (1995), os saberes teóricos não têm uma relação operatória directa com as práticas, isto porque, não são normativos, ou seja, não indicam as finalidades que a acção deve perseguir nem prevêm, por si só, os meios para alcançá-las. No entanto, o saber teórico dá a possibilidade de se agir com maior clareza, levando ao ajustamento das intervenções práticas sobre a realidade e prevendo os resultados das acções. “O *saber teórico* é, portanto, o fundamento indispensável da eficácia dos saberes que regulam a acção: os *saberes processuais*” (p. 70). O saber teórico procura, assim, orientar a acção e os seus procedimentos, sugerindo vias possíveis para a realização dos seus fins.

De sublinhar também o facto de o pensamento prático estar, simultaneamente, numa busca incessante de soluções e disponibilizar a todo o momento saberes processuais já experimentados em diversas situações. No entanto, os saberes empíricos encontram-se apenas ligados à prática, ao passo que o saber teórico dá a possibilidade da acção se realizar no pensamento abstracto antes de ser posta em prática no real concreto, não tendo a pretensão, nem podendo sequer, ser sempre totalmente objectivo e infalível em todos os seus aspectos. Deste modo, qualquer intervenção que parta do conhecimento teórico sobre uma situação concreta pode, na prática, ter efeitos inesperados (Malglaive, 1995).

É neste sentido que Malglaive (1995: 71) afirma:

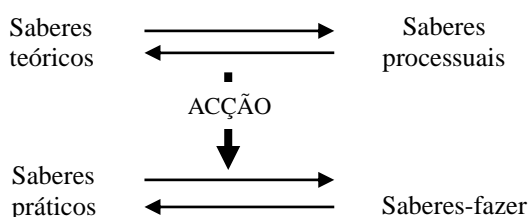
“o saber teórico permite um controlo permanente da acção exercida sobre o real, dando a conhecer as transformações que sofre no decorrer desta acção. (...) Assim, **a relação que o saber teórico estabelece com a prática, não é uma relação de aplicação, como se diz frequentemente, mas uma relação de intervenção. Uma teoria não se aplica na prática: ela investe-a aí**, tornando-se o objecto (de conhecimento) que permite agir mais eficazmente sobre o real, actuando sobre a representação pensada [ênfase adicionado]”.

De acordo com o mesmo autor, o saber teórico obedece às leis do conhecimento, necessitando de intervir na prática para evitar tornar-se num pensamento demasiado formal e académico, rumo à improdutividade. O conhecimento teórico deve ter um papel duplo: (i) manter-se exterior às práticas, enquanto conhecimento objectivo do real; (ii) relacionar-se com a prática, enquanto movimento permanente para o conhecimento científico do real.

Assim, “a prática é consumidora de teoria. Só o conhecimento teórico do real permite à técnica desenvolver-se” (*Ibid*: 74) e, na medida em que a prática se organiza, se gere, se reflecte, adquire também uma perspectiva teórica. Perspectiva esta que se refere à racionalização dos procedimentos da acção, possibilitada pelo investimento da teoria na prática, sem a qual esta última se tornaria repetitiva e infecunda.

Nesta integração de saberes, o *saber em uso* apresenta diferentes dimensões estruturais, uma delas é a relação entre *saberes teóricos* e *saberes processuais* – a qualidade dos primeiros garante o sucesso dos segundos, orientando os insucessos destes à reconsideração daqueles. Contudo, o *saber em uso* não pode limitar-se à teoria, tem de se implicar na acção. Esta, por sua vez, tanto pode deixar inalterado como transformar por degradação ou rectificação o binómio *saber teórico/saber processual* num outro binómio isomorfo: o binómio *saber prático/saber-fazer*, como se ilustra na figura seguinte.

Figura 10: Esquema estrutural do *saber em uso*

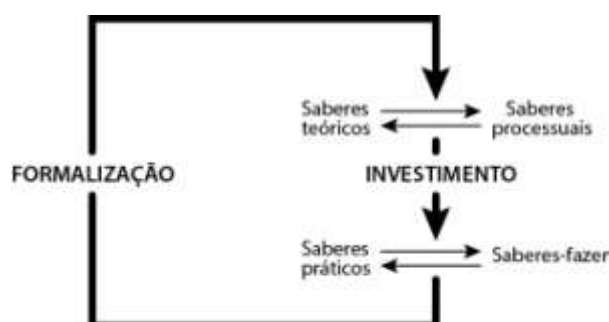


Fonte: Malglaive (1995: 88)

Esta estrutura evidencia as ligações dinâmicas que se estabelecem. A explicitação desta estrutura, pertence ao mundo do pensamento, uma vez que não é a acção que transforma o binómio *teórico/processual* no binómio *prático/fazer*. O que acontece é que, no momento da acção ou no decorrer da própria acção, o pensamento faz a transição de um par para outro, investindo o binómio *prático/fazer* no binómio *teórico/processual*. Aqui reside o papel crucial do pensamento: altera o binómio inicial ou não. É *na e pela* acção que os *saberes teóricos/saberes processuais* substituem os *saberes práticos/saberes-fazer* e vice-versa, ou seja, procuram integrar-se mutuamente. Numas situações, os primeiros fundamentam a constituição dos segundos e, noutras, os últimos servem de alicerce à organização daqueles (Malglaive, 1995).

O mesmo autor refere que a qualquer momento os dois tipos articulados de saberes podem transformar-se ou traduzir-se um no outro, de modo reversível. Ao processo de transformação dos saberes teóricos/saberes processuais em saberes práticos/saberes-fazer, chama-se de *investimento* e ao processo de transformação inversa, chama-se de *formalização*.

Figura 11: Processo do *saber em uso*



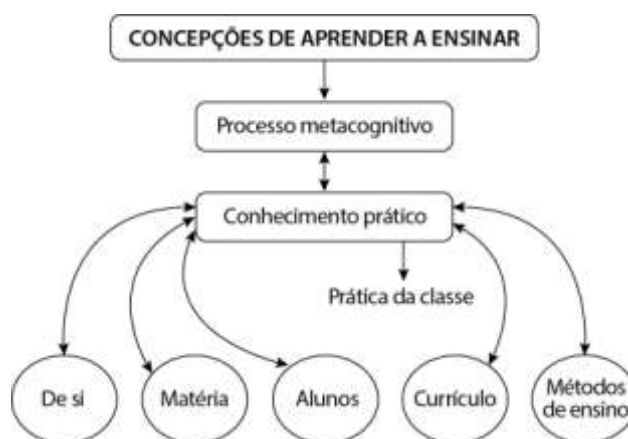
Fonte: Malglaive (1995: 89)

O que significa que por *conhecimento do professor* entende-se “um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares (...) reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc.” (Pacheco e Flores, 1999, p. 16).

Segundo Calderhead (1988, citado por Caetano 2001), a construção de conhecimento prático, implica uma mediação por processos metacognitivos que

“mobilizam o conhecimento do sujeito e operam sobre as suas imagens da prática, abstraindo, comparando, analisando e avaliando para gerar um conhecimento prático utilizável na própria acção (sobre o próprio, sobre matérias, sobre as crianças, sobre estratégias e sobre currículo). Provavelmente, são estes processos metacognitivos, subjacentes à reflexão sobre os próprios pensamentos e acções, que distinguem os professores reflexivos dos outros” (p. 142).

Figura 12: Modelo de utilização do conhecimento no ensino



Fonte: Calderhead, 1988 (in Caetano, 2001: 142)

Existe, sobre estes processos metacognitivos, uma estrutura organizadora que influencia o modo como o conhecimento se desenvolve e se utiliza, da qual fazem parte as concepções dos docentes relativamente ao processo de aprender a ensinar (Caetano, 2001).

Para vários autores (Pacheco, 1995; Pacheco & Flores, 1999) aprender a ensinar é um processo que compreende quatro componentes processuais:

- (i) a *metacognição* – envolve complexas mudanças de natureza cognitiva, afectiva e condutivas, resultantes da articulação entre teoria e prática. O docente reconceptualiza aquilo que aprende numa instituição, orientado pela necessidade de um conhecimento prático e útil;
- (ii) a *descontinuidade* – implica uma sequência evolutiva que passa por diferentes etapas (fases da carreira docente);

- (iii) a *individualização* – o desenvolvimento humano depende de mudanças nas estruturas cognitivas. Quanto mais altos os níveis de desenvolvimento psicológico, maior a capacidade do docente na resolução de problemas, conferindo-lhe uma maior confiança e auto-estima, com uma prática pedagógica mais reflexiva, empática, responsiva, activa, flexível e inovadora;
- (iv) a *socialização* – as tarefas e situações comuns aos professores, originam uma maneira de ver o mundo própria, ou, uma perspectiva de professor (identidade profissional). Zeichner e Gore (1990, citados por Pacheco & Flores, 1999) ao abordarem a socialização profissional dos docentes, consideram que estes aprendem a ensinar pela via da prática, resultando uma *socialização burocrática* (ao nível das estruturas escolares e administrativas) e uma *socialização didáctica* (ao nível da sala de aula que conduz a um conhecimento prático).

Sá-Chaves (2002) considera que a competência *metacognitiva* é a via para o aparecimento de uma nova profissionalidade. Para a autora, falar de competência metacognitiva, isto é, a capacidade de “pensar sobre o próprio pensar”, constitui “**o único garante para a difícil assunção de uma profissionalidade emancipatória** [ênfase no original]” (p. 52).

Aprender a ensinar é, então, um processo que articula teoria e prática, aliado a um contexto escolar. O professor conhece sobre si próprio, sobre os alunos, sobre os conteúdos e sobre o contexto, não apenas através da teoria, mas essencialmente mediante o contacto com as situações práticas, sujeitas a reflexão, ou seja, por meio da metacognição dirigida ao contexto escolar, com o intuito de constituir conhecimento prático útil (Pacheco & Flores, 1999).

Como afirma Shulman (1987: 6): “teaching is trivialized, its complexities ignored, and its demands diminished. Teachers themselves have difficulty in articulating what they know and how they know it”. Isto porque, no fundo, “teaching is, essentially, a learned profession” (Shulman, 1987: 9), ou seja, o docente deve, necessária e permanentemente, aprender a ensinar.

3.4 Avaliação do Desenvolvimento Profissional

Investigar o desenvolvimento profissional em contexto formativo implica, também, uma avaliação, que pode focar-se em diferentes níveis.

Guskey (2000) apresenta mesmo um modelo de avaliação do processo de desenvolvimento profissional, com cinco níveis críticos de informação. Os níveis estão organizados de modo hierárquico, do mais simples para o mais complexo e cada nível se constrói a partir do precedente, ou seja, o sucesso num nível leva, necessariamente, ao sucesso nos níveis seguintes. Os níveis são: (i) as reacções dos participantes; (ii) a aprendizagem dos participantes; (iii) o suporte e mudança da organização; (iv) a utilização dos novos conhecimentos e competências dos participantes; (v) os efeitos nas aprendizagens dos alunos.

Em cada nível são tidas em consideração as seguintes dimensões: perguntas essenciais; forma como a informação pode ser recolhida; o que está a ser avaliado; e, como essa informação pode ser utilizada.

Quadro 6: Cinco níveis críticos de avaliação do desenvolvimento profissional

Nível de avaliação	Questões	Recolha de informação	O que é avaliado	Como é utilizada a informação
1. Reacções dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaram? • Consideram o seu tempo foi bem empregue? • O material fez sentido? • Foi útil? • O líder era conhecedor e disponível? • A sala foi adequada? 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários aplicados no final da sessão • Focus groups • Entrevistas • Registos pessoais (diários, observações, reflexões, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação inicial com a experiência 	<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar a concepção e realização do programa
2. Aprendizagem dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes adquiriram os conhecimentos e competências esperados? 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel e lápis • Simulações e demonstrações • Reflexões dos participantes (orais e/ou escritas) • Portefólios • Análise de estudos de caso 	<ul style="list-style-type: none"> • Novos conhecimentos e competências dos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar o conteúdo, formato e organização do programa
3. Suporte e mudança organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o impacto na organização? • Afectou o clima organizacional e os procedimentos? • A implementação do programa foi defendida, facilitada e apoiada? • O apoio foi público e aberto? • Os problemas foram resolvidos rápida e eficazmente? • Foram disponibilizados recursos suficientes? • O sucesso foi reconhecido e partilhado? 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos da escola • Atas das reuniões de follow up • Questionários • Focus groups • Entrevistas estruturadas com os participantes e administradores da escola • Portefólios dos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • A defesa, apoio, acolhimento, disponibilidade e reconhecimento da organização 	<ul style="list-style-type: none"> • Para documentar e melhorar o apoio organizacional • Para informar os futuros esforços de mudança
4. Utilização de novos conhecimentos e competências pelos participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes aplicaram efectivamente os novos conhecimentos e competências? 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Entrevistas estruturadas com os participantes e os seus supervisores • Reflexões dos participantes (orais e/ou escritas) • Portefólios • Observação directa • Gravações áudio ou vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> • Grau e qualidade de implementação 	<ul style="list-style-type: none"> • Para documentar e melhorar a implementação do conteúdo do programa
5. Resultados da aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o impacto nos alunos? • Afectou o seu desempenho ou realização? • Influenciou o bem-estar físico ou emocional dos alunos? • Os alunos ficaram mais confiantes? • Os alunos estão mais participativos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos dos alunos • Registos da escola • Questionários • Entrevistas estruturadas com alunos, pais, professores, e/ou administradores • Portefólios dos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados da aprendizagem dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> – cognitivos (desempenho e realização) – afectivos (atitudes e disposições) – psicomotor (competências e comportamentos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para focar e melhorar todos os aspectos da concepção, implementação e follow up do programa • Para demonstrar o impacto global do desenvolvimento profissional

Fonte: Guskey (2000: 79-81), tradução livre.

A presente investigação centrou-se sobretudo nos participantes, suas reacções, aprendizagens e utilização dessas aprendizagens, embora também se estenda a uma compreensão sobre a organização e suas dinâmicas colaborativas.

4. Formação Contínua de Professores

4.1 Conceito e Princípios

Formar deriva, etimologicamente, do latim *formare*, que significa dar a forma, a configuração exterior ou o ser. De um modo geral, a formação ocorre em todo e qualquer âmbito da vida do ser humano, ou seja, é um processo que está inerente ao seu modo de ser, de estar, de pensar e de agir.

Desde a década de 50 do século passado, que se tem vindo a atribuir uma crescente importância à formação, como resultado das rápidas mudanças operadas na sociedade que conduziram a um sentimento de insegurança dos cidadãos em geral e, em particular, dos professores, que sentem cada vez mais a necessidade de reduzir as incertezas e procurar fontes de actualização de conhecimentos, estratégias e fundamentos educativos, ou seja, formação, que contribua para o seu contínuo processo de desenvolvimento ao longo da vida.

Michel Fabre (1994) é de opinião que

“former implique la transmission de connaissances, comme l’instruction, mais également de valeurs et de savoir-être comme l’éducation. En outre, former concerne le rapport du savoir à la pratique, à la vie. Former est donc moins spécifique qu’instruire, ce qui le rapproche d’éduquer. Comme l’éducation, la formation se caractérise par un aspect global : il s’agit d’agir sur la personnalité entière. Mais former est plus ontologique qu’instruire ou éduquer : dans la formation, c’est l’être même qui est en jeu, dans sa forme” (p. 23).

Deste modo, formar parece remeter para três aspectos importantes: (i) transmitir conhecimentos como a instrução; (ii) modelar a personalidade na sua globalidade como a educação; e (iii) integrar o saber com a prática, ou seja, com a vida do dia-a-dia.

Fabre (1994) reconhece também três significados essenciais à formação: “l’adaptation rationnelle à un changement social caractérisé par la transformation permanente des tâches et l’obsolescence rapide des savoirs, la valorisation de l’innovation et, enfin, le développement du rôle croissant des experts” (p. 75).

Também Ferry (1991, citado por Marcelo, 1999) se encontra na mesma linha de raciocínio, ao considerar o conceito de formação sob três prismas: (i) como *função social*, implicando a transmissão de saberes em benefício de sistemas socioeconómico e/ou culturais dominantes; (ii) como um *processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa*, resultando na maturação interna e nas aprendizagens/experiências dos indivíduos; e (iii) como *instituição*, referindo-se à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação. Estas três concepções encontram-se interligadas, pelo facto de que a estrutura institucional de formação encarrega-se de disponibilizar determinados saberes, que contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos e dos sistemas.

Reforçando a dimensão pessoal, o autor acresce, ainda, que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (Ferry, 1991, citado por Marcelo, 1999: 19). Também Canário (1991) refere que quando se fala de formação se trata “fundamentalmente de um percurso individual, auto-dirigido, que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos (...) em que os adultos são sujeitos e agentes de formação e não meros objectos” (p. 83).

Ainda que o meio envolvente possa influenciar o percurso dos professores, cada qual apropria-se das experiências e dos saberes que têm significado para si, integrando-os no seu processo de formação. Este, por sua vez, deve estimular uma perspectiva crítica/reflexiva, possibilitando aos professores a capacidade de pensamento autónomo no sentido de desenvolver e valorizar conhecimentos próprios e dos colegas. Tal como afirma Labelle (2001: 110): “o prefixo *auto* deve ser entendido como *eu-na-minha-relação-com-o-outro*. O que tem por consequência o sublinhar da pertinência do trabalho de grupo (...)”. Assim, apesar do processo de formação poder ser individual e gerido pelo próprio formando, não implica que seja isolado e solitário, nem tão pouco que não seja referenciado aos contextos colectivos onde se insere e para os quais prepara.

Nesse sentido, Nóvoa (2002: 44) advoga a necessidade de “práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos pessoais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências colectivas da profissão”.

Marcelo (1999) enquadra-se na mesma linha de pensamento, advertindo, contudo, que a formação não se realiza apenas de forma autónoma e faz uso das distinções de diferentes formas de formação, delineadas por Debesse (1982): (i) *autoformação* – participação independente do indivíduo, com controlo dos objectivos, processos, instrumentos e resultados da sua formação; (ii) *heteroformação* – organização e desenvolvimento da formação, a partir do exterior; (iii) *interformação* – concebida como apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica, trata-se da “acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos” (Debesse, 1982, citado por Marcelo, 1999: 20). Ainda segundo o mesmo autor, qualquer forma de formação tem como substrato a interexperiência do contexto humano. É, pois, através da interformação que os indivíduos procuram contextos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional e que partindo das suas representações e competências contribuem para o processo da sua própria formação.

Na perspectiva de Ferry (1991, citado por Marcelo, 1999), a formação de professores diferencia-se de outras actividades de formação em três dimensões: (i) é formação dupla, onde se combina a formação académica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica; (ii) é uma formação profissional, pois forma profissionais; (iii) é uma formação de formadores, influenciando o necessário isomorfismo entre formação de professores e a sua prática profissional.

A formação de professores é considerada por muitos autores como uma das bases de todo o processo educativo. A formação de professores ocupa-se, enquanto área de conhecimento e investigação, com o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Trata-se de um processo de carácter sistemático e organizado, que pode envolver apenas um professor ou um grupo de professores para a realização de actividades de desenvolvimento profissional centradas nas suas necessidades e interesses e, por isso, com uma maior potencialidade de mudança (Marcelo, 1999). A formação de professores pode levar à

mera aquisição de conhecimentos por parte dos docentes, quando apenas envolvidos enquanto professores-formandos, ou a um enriquecimento e/ou aperfeiçoamento da competência profissional dos docentes implicados, enquanto professores-participantes, incidindo ao nível dos conhecimentos, competências e disposições, capacitando-os para um trabalho profissional não apenas ao nível da sua sala como também da escola e comunidade, como por exemplo, na elaboração de projectos curriculares de escola e a realização de outros trabalhos em colaboração com colegas, pais, outros profissionais, etc..

Marcelo (1999) evidencia uma síntese de princípios, subjacentes à formação de professores. A saber:

- (i) *conceber a formação de professores como um contínuo* – inicia com a formação inicial e estende-se por um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira (mantendo sempre alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores);
- (ii) *integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular* – todos estes processos devem estar interligados, sendo a formação de professores concebida enquanto estratégia para melhorar o ensino;
- (iii) *ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola* – a qual é o centro educativo contém potencialidade, como contexto favorável para a aprendizagem dos professores. Saliente-se que as escolas onde são adoptadas as modalidades de formação que tomam como referência o próprio contexto dos professores, têm maior probabilidade de transformação;
- (iv) *integrar conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica na formação de professores* – o conhecimento didáctico do conteúdo deve ser valorizado enquanto estruturador do pensamento pedagógico do professor;
- (v) *integrar teoria e prática na formação de professores* – para que a prática se constitua enquanto conhecimento, requer não apenas um conjunto de experiências e vivências pessoais que se racionalizam e até se tornam rotina, mas sim análise e reflexão na e sobre a própria acção. Assim, aprender a

ensinar pode ser realizado através de um processo que integre o conhecimento prático e o conhecimento teórico num currículo orientado para a acção;

- (vi) *procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação a desenvolver* – torna-se indispensável haver congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite;
- (vii) *contemplar a individualização* – este é um elemento integrante de qualquer programa de formação de professores e pode tomar como unidade o professor, como pessoa, mas também a(s) equipa(s) de professores ou a escola. Aprender a ensinar deve ter em consideração as características de cada professor ou grupo de professores, de forma a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. Mesmo porque, a formação de professores deve responder às necessidades e interesses, bem como às expectativas dos professores como pessoas e como profissionais.

Deve estar também adaptada ao contexto de trabalho e fomentar a participação e a reflexão dos professores. O autor acentua, ainda, a importância do questionamento e do desenvolvimento do conhecimento profissional, partindo do trabalho e reflexão dos próprios professores. Não obstante, dada a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém, a mesma não se esgota nestes princípios, devendo sempre procurar promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Uma das definições possíveis é dada por Estrela e Estrela (2006: 75), os quais consideram que “a formação contínua abrange o conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola”, levando a um desenvolvimento dos professores e das escolas.

Segundo Day (2001, 2004), a formação contínua ocorre mediante actividades que procuram proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um curto período de tempo. O autor valoriza as actividades planeadas nos contextos escolares de modo a melhor adequar-se às necessidades dos professores e *acelerar o crescimento* quer seja

aditivo (obter conhecimento, destrezas) ou transformativo (obter mudanças mais substanciais no conhecimento, nas crenças, nas destrezas ou na compreensão) e, ainda, que possam ser planeadas conjuntamente, tendo, pelo menos, um líder, que facilite e estimule uma aprendizagem activa.

Nesta perspectiva, a formação contínua deve ser perspectivada como uma das componentes fulcrais de mudança, promovida por novas formas de intervenção pedagógica que passam necessariamente pela reflexão.

Estrela (2002a: 142) é de opinião que a formação contínua é um processo “da ordem da complexidade porque atravessado por problemáticas inter-relacionadas de natureza vária que fazem apelo a múltiplos saberes disciplinares”. Essas problemáticas são essenciais, para contextualizar qualquer programa de formação. Trata-se de problemáticas de ordem: (i) política; (ii) filosófica; (iii) histórica; (iv) científica e (v) técnica.

Relaciona-se com uma problemática *política*, na medida em que um programa de formação pode funcionar como instrumento de controlo e de regulação social, devido às relações que estabelece entre saber e poder. Os professores são formados para exercer a sua actividade numa escola, a qual se encontra inserida numa sociedade concreta, historicamente situada, com determinada ideologia de cidadão futuro e aos professores são atribuídos papéis que garantam a prossecução dos objectivos do sistema educativo. Podem estabelecer-se relações de autoridade e poder entre grupos e representações da sociedade, que procuram que a formação funcione como um instrumento de controlo e de regulação social.

A formação é atravessada por uma problemática *filosófica*, porque implica determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo. Nos programas de formação, com maior ou menor consciência, são seleccionadas problemáticas e resultados que a investigação científica disponibiliza e construídas posturas éticas e axiológicas orientadoras da acção de formação.

Também deve ser considerada uma problemática *histórica*, uma vez que se trata de um processo evolutivo, com valorizações e rupturas com o passado e antecipações do

futuro. Conflui para uma construção sócio-histórica da profissão ou profissionalização que abarca diferentes perspectivas da profissão e da sua identidade social. Todo o programa de formação veicula uma imagem da profissão, das suas relações com o Estado e a sociedade, e uma concepção da sua profissionalidade e profissionalismo e procura exercer uma influência no processo de profissionalização – considerado quer na aceção sócio-histórica de processo da transformação de ocupação em profissão, quer no sentido individual de acesso aos saberes e valores profissionais.

A formação contínua depara-se, ainda, com uma problemática *científica* e *epistemológica*. *Científica*, dado que a formação não é indiferente ao manancial de conhecimentos que a investigação científica vem acumulando e reconstruindo ao longo dos séculos (sobre o aluno, o professor, o processo de ensino e aprendizagem, etc.), e que possibilita uma leitura diferente do contexto real de trabalho do professor e do formador de professores, dando pontos de apoio e de referência à construção do acto pedagógico e do acto de formação e permitindo ou não que esses saberes sejam interrogados à luz dos saberes pessoais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela.

Flores, Hilton e Niklasson (2010: 23) reconhecem que, para conciliar, por exemplo, aspectos como as decisões políticas e o conhecimento disponibilizado pela investigação científica, torna-se necessário quer “envolver os professores nas decisões que influenciam a sua prática nas escolas”, como também levar a que os “resultados de investigação sejam implementados nas escolas”, cabendo aos investigadores a responsabilidade de “os traduzir em sugestões concretas e envolver os professores na investigação da sua própria prática”.

E, tal como toda a investigação científica pressupõe uma problemática *epistemológica*, também a formação remete para esta. Tal facto decorre da necessidade de assumir uma posição face aos paradigmas científicos dominantes e ao valor do conhecimento que produzem, como também pela influência que as práticas de investigação têm exercido nas práticas de formação, influências essas que, por vezes, se tornam recíprocas dando origem a novas práticas investigativas, como a **investigação-formação**.

É importante reparar nas interdependências estabelecidas entre paradigmas de investigação, os métodos de abordagem do real e seus resultados e as concepções de ensino e formação que se poderão construir com base nesses resultados. Isto porque, fornecem grades de leitura do real que o tornam inteligível, conferindo, assim, o discernimento necessário para uma acção fundamentada. A tónica assentida a cada uma dessas leituras de inteligibilidade do real condicionará a construção dos modelos de formação de professores (Estrela, 2002a, 2002b).

4.2 Paradigmas e Modelos de Formação Contínua de Professores

Eraut (1987), baseando-se na tipologia de Jackson (1971), sustenta a existência de quatro **paradigmas** de formação contínua de professores, são eles:

- (i) o *paradigma da deficiência* – pode oscilar entre a perspectiva de “obsolescência” ou “ineficácia”. O professor pode tornar-se ou obsoleto, devido a lacunas da formação inicial, ou ineficaz, devido ao uso de competências inadequadas. Este paradigma considera a formação contínua como meio de colmatar deficiências da formação inicial e desenvolver competências práticas do docente, tendo como finalidade última, a melhoria profissional;
- (ii) o *paradigma do crescimento* – pretende dar resposta à necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, o qual deve ser encorajado pelas escolas, proporcionando ambientes nos quais seja possível aliar a experiência à reflexão através de, entre outras, actividades de auto-formação;
- (iii) o *paradigma da mudança* – baseado na necessidade do sistema educativo manter-se a par, ou até mesmo antecipar, mudanças na sociedade. Tem que ver mais com iniciativas da administração central do que da escola, e perspectiva a formação contínua como forma de proporcionar dinâmicas de mudança institucional e de envolvimento em novos projectos, concepções e práticas educativas;
- (iv) o *paradigma de resolução de problemas* – defende que a escola deve assumir-se como local estratégico para a concepção e dinamização de actividades de formação contínua, em que os professores consigam diagnosticar, solucionar e avaliar os problemas que emergem no seu interior.

Ainda que também seja admitida a presença de consultores externos, os professores devem assumir uma atitude reflexiva e investigativa.

Em síntese, nos paradigmas da deficiência e da mudança, os professores e as escolas, necessitam de um estímulo extrínseco propiciador de formação; enquanto que nos paradigmas do crescimento e de resolução de problemas, o estímulo impulsionador para a formação é intrínseco. Alguns dos paradigmas visam o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa das escolas, como é o caso dos paradigmas da deficiência e de resolução de problemas; e outros, como os paradigmas do crescimento e da mudança, visam reorientar os professores e as escolas. O quadro seguinte constata o que foi anteriormente referido.

Quadro 7: Paradigmas de Formação Contínua

		Estímulo	
		Interno	Externo
Objectivo	Melhorar	Resolução de problemas	Deficiência
	Reorientar	Crescimento	Mudança

Fonte: Eraut (1987: 734), tradução livre.

Assume-se neste trabalho a formação contínua de professores como forma de melhorar ou reorientar práticas, partindo, prioritariamente, de motivações intrínsecas dos professores, ou seja, defendem-se as opções do paradigma do crescimento bem como do paradigma de resolução de problemas.

Mas dar prioridade às motivações intrínsecas não significa ignorar diversos níveis de necessidades, entre os quais as necessidades sentidas:

- “. pelo professor e suscitadas pelas situações de trabalho (lacunas, problemas, desejo de aperfeiçoamento científico, didáctico, relacional, de autoconhecimento...);
- . pelo aluno e captadas pelo professor de aprendizagem, motivação, integração no grupo-turma, individualização...;
- . pela escola, originadas pelo seu desenvolvimento organizacional e pela concepção e realização dos seu projecto educativo;
- . pelo sistema, geradas por novos problemas como o multiculturalismo da população escolar ou por problemas persistentes como o insucesso ou o abandono, por reformas e inovações;
- . pela profissão e associadas aos movimentos de profissionalização que, embora com fundamentos científicos e ideológicos diferentes, visam desenvolver a autonomia dos docentes, aumentar o seu ‘*empowerment*’ e reconstruir a sua identidade;
- . pela sociedade, ao pretender que o docente seja um agente de mudança e ao atribuir-lhe novos papéis (v.g., de educação sexual, ambiental, da saúde, de **mediação de conflitos**...) [negrito adicionado]” (Estrela & Estrela, 2006: 75).

A formação contínua deve, pois, enquanto processo permanente, ter em consideração as diversas necessidades relacionadas com os alunos, os professores, as escolas, o sistema educativo e a sociedade em geral. A partir da identificação destas necessidades e dependendo da ênfase colocada em cada qual, procuram-se delinear modos de resposta, dando forma a diferentes modelos de formação contínua de professores.

Pacheco e Flores (1999), tendo em atenção diferentes tipos de necessidades: (i) *personais*, de auto-desenvolvimento; (ii) *profissionais*, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum); e (iii) *organizacionais*, ao nível do contexto da escola (adequação às mudanças na sociedade, no sistema educativo e formativas, no sentido da actualização permanente); assim consideram a existência de três modelos distintos de formação contínua de professores.

O primeiro, *modelo administrativo* (ou *transmissivo*), pressupõe uma formação planificada por instituições de formação do Ensino Superior ou serviços do Ministério da Educação, que disponibilizam formações de curta duração. Trata-se de uma formação colectiva que procura responder às necessidades organizacionais ao invés das pessoais e profissionais. Este modelo perspectiva-se numa lógica de desenvolvimento do sistema educativo, que visa a reciclagem dos professores para as mudanças desejadas. Parece inserir-se nos paradigmas da deficiência e da mudança.

O segundo, *modelo individual*, centra-se nas necessidades individuais do docente e na escola, visando desencadear mudanças na sua prática. Perspectiva-se num duplo sentido: a *autoformação* (cada docente é o sujeito e objecto de formação) e a *heteroformação* (projectos formativos, dinamizados por um formador-professor para um grupo de docentes). Parece relacionar-se com o paradigma do crescimento.

O terceiro, *modelo de colaboração social* (ou de *parceria*), resulta da interacção dos modelos administrativo e individual. Parte do princípio que a formação dos docentes é uma arena social. Os docentes são co-responsáveis pelo seu processo de formação centrado na escola, organizado por instituições de ensino superior, cabendo ao Ministério estabelecer os critérios e parâmetros globais da formação contínua. Parece enquadrar-se nos paradigmas da resolução de problemas e da mudança.

De modo a proporcionar uma leitura mais clara dos modelos de formação contínua apresentados por Pacheco e Flores (1999), elaborou-se um quadro-síntese que se encontra de seguida.

Quadro 8: Síntese dos Modelos de Formação Contínua

Modelos Aspecto	1. Administrativo	2. Individual	3. Colaboração Social
Entidade promotora	Instituições de Ensino Superior Serviços Regionais e/ou Centrais do Ministério	Professor(es)	Parceria entre escolas e Instituições de Ensino Superior Aprendizagem cooperativa
Pressupostos básicos	Responder a necessidades organizacionais	Responder a necessidades identificadas pelos professores, susceptíveis de um processo formativo	Articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos
Modalidades/estratégias de formação	Seminários, conferências, cursos, workshops, etc.	Auto e Hetero-formação	Conjugação dos dois modelos anteriores (1. e 2.)
Valoriza	A presença ao invés da participação dos professores	Professor enquanto sujeito e objecto de formação	A participação de todos os actores, os professores têm uma participação directa e são co-responsáveis pelo processo formativo
Finalidade	Preparar os professores para: - as mudanças desejadas - a inovação perspectivada tecnologicamente	Conduzir a mudanças significativas nas práticas	Articular saberes práticos e teóricos
Paradigma	Deficiência e Mudança	Crescimento	Resolução de problemas e Mudança

Optar por uma formação contínua que assenta num paradigma que não tem em consideração as necessidades dos professores, é colocá-los numa posição passiva de meros receptores ao invés de participantes, que têm muito para receber, mas tanto ou mais para dar e partilhar. Para Pacheco e Flores (1999), um programa de formação contínua deve proporcionar a colaboração entre os participantes e a realização de projectos de *investigação-acção-formação*, que promovam o desenvolvimento profissional docente.

À medida que, progressivamente (a partir dos anos 50), a investigação educacional passou a dar ênfase à centralidade do sujeito no processo de investigação, o investigador passou a ser encarado como sujeito inserido e implicado num contexto histórico e social, e o objecto de investigação passou também a ser encarado como sujeito produtor de realidades e produtor de conhecimento, capaz de participar na investigação iniciada pelo investigador ou por ele próprio. Essa tomada de consciência do papel central do

sujeito na investigação põe em relevo o papel activo do sujeito na construção do seu conhecimento (Estrela, 2002a, 2002b).

Estrela (2002a, 2002b), tendo em atenção o lugar ocupado pelo formando no processo de formação, caracteriza os modelos de formação contínua de acordo com três grandes categorias: (i) o professor como objecto de formação; (ii) o professor como sujeito da sua formação; (iii) o professor como sujeito e agente de formação dos outros.

A primeira categoria – *o professor como objecto de formação* – tem como enquadramento conceptual uma tradição objectivista e, quanto à sua fundamentação teórica, Zeichner (1983) designou este tipo de modelos de “comportamentalistas” (*behavioristic*); e quanto à natureza das suas práticas e da relação que estas estabelecem com a teoria, Ferry (1983) designou-os de “centrados nas aquisições” (*centré sur les acquisitions*), de saberes, saber-fazer e atitudes. São, ainda, associados ao “paradigma da deficiência” (*defect approach*), enunciado por Eraut (1987). Através da aplicação da ciência ao ensino, ou seja, a partir da investigação das práticas de ensino, por meio de observações sistematizadas das interações professor-alunos, procura-se isolar as características que diferenciam as escolas eficazes das restantes (variáveis de correlação entre comportamento do professor e dos alunos).

Esse fundamento teórico serve de alicerce para os programas de formação de professores como técnicos do ensino e da aprendizagem. Os currículos dos programas de formação são definidos *a priori*, decorrendo mais da análise dos saberes científicos, da sociedade e da instituição escolar e da ordem social que a rege do que das necessidades dos formandos. As necessidades são perspectivadas, pelos formadores, enquanto privações e deficiências a transpor. Orientam-se, por isso, numa perspectiva de aplicação da teoria à prática.

A segunda categoria – *o professor como sujeito da sua formação* – reúne contributos da psicologia do desenvolvimento do adulto, construtivista e humanista. Zeichner (1983) designou os modelos que se baseiam neste quadro conceptual, de “personalistas” (*personalistic*) e Ferry (1983), de “centrados no percurso” (*centré sur la démarche*). De acordo com a nomenclatura de Eraut (1987), estes modelos de formação contínua encontram-se no domínio do “paradigma do crescimento” (*growth approach*).

Nos modelos que se enquadram nesta categoria, a investigação põe em evidência, não as regularidades, mas sim as singularidades das situações e dos contextos, bem como a procura de sentido que os professores e os alunos conferem às situações em que interagem. A investigação deve, ainda, e, principalmente, ser posta ao serviço do auto-conhecimento.

As necessidades dos formandos são o substrato para a definição dos objectivos do currículo e são eles os principais agentes da sua formação, propondo-se a uma construção de saberes e sua aplicação em várias situações do seu quotidiano. Orientam-se, assim, para a transferabilidade dos saberes, construídos em situação problemática, de uma situação para a outra. A função da formação é ajudar a pessoa a tornar-se eficaz. Tal facto prende-se com um problema do desenvolvimento da pessoa do professor, o qual deve ser detentor de um adequado sistema de crenças sobre: a criança, a escola e o ensino.

A terceira categoria – *o professor como sujeito e agente de formação dos outros* – é constituída pelos modelos que Zeichner (1983) designa de “orientados para a pesquisa” (*inquiry-oriented*) e Ferry (1983) de “centrados na análise” (*centré sur l’analyse*). E na tipologia de Eraut (1987) podem enquadrar-se, dependendo da orientação da investigação, no paradigma da mudança (*change paradigm*) ou no paradigma da resolução de problemas (*problem-solving paradigm*). Em termos teóricos parece ter como fundamento a teoria sociocrítica. Pretende-se uma conjugação entre a teoria e a prática, que mutuamente se confrontam e se questionam. São modelos que têm subjacente uma lógica curricular dupla: por um lado são definidas as competências e saberes necessários ao futuro professor e por outro lado, há abertura quanto à selecção dos problemas que irão ser objecto de pesquisa, decorrente dos interesses dos formandos.

A preparação do professor para enfrentar situações complexas e mutáveis requer, para além de saberes e técnicas, capacidade de análise das situações profissionais em contexto (institucional e social, baseada numa atitude de questionamento, a qual se deve alastrar às consequências éticas e sociais do seu próprio ensino. O professor-formando detém um papel activo em relação quer à sua própria formação quer em relação à daqueles com os quais interage no seu local de trabalho. A investigação é a principal

estratégia de formação, permitindo ao professor, com o recurso a metodologias e instrumentos de análise, aprofundar as suas impressões superficiais acerca de problemas surgidos no seu grupo de alunos ou na escola, através de um questionamento e reflexão permanentes que lhe proporcionem uma tomada de consciência crítica do real e das relações que com ele estabelecem, e ajudem a construir alternativas que levem à mudança.

De seguida apresenta-se um quadro-síntese, elaborado com base nas leituras dos textos de Estrela (2002a, 2002b), Zeichner (1983), Ferry (1983) e Eraut (1987).

Quadro 9: Modelos de Formação de Professores

Paradigma/ Modelo Aspectos	Deficiência (Eraut, 1987) Comportamentalista (Zeichner, 1983) ou Centrado nas aquisições (Ferry, 1983) O professor como objecto de formação (Estrela, 2002a, 2002b)	Crescimento (Eraut, 1987) Personalista (Zeichner, 1983) ou Centrado no percurso (Ferry, 1983) O professor como sujeito da sua formação (Estrela, 2002a, 2002b)	Mudança ou Resolução de problemas (Eraut, 1987) Orientado para a pesquisa (Zeichner, 1983) ou Centrado na análise (Ferry, 1983) O professor como sujeito e agente de formação dos outros (Estrela, 2002a, 2002b)
Fundamentos	Epistemologia positivista Psicologia comportamentalista	Epistemologia fenomenológica Psicologia construtivista, cognitivista e humanista Psicologia perceptiva e desenvolvimentista	Epistemologia Sócio-Crítica
Necessidades de Formação	Carências, lacunas a ultrapassar	Aspirações, desejos ligados a preocupações e desejo de evoluir	Desenvolver uma atitude de questionamento das consequências éticas e sociais do seu ensino, partindo da análise de situações profissionais
Papel do Professor- Formador	O professor como objecto de formação	O professor como sujeito da sua formação	O professor como sujeito e objecto de formação e agente de formação dos outros
Papel do Professor- Formando	Receptor passivo	Sujeito activo	Sujeito e agente activo
Objectivos da Formação	Definidos previamente (saberes, saberes-fazer e atitudes) Decorrem da análise dos saberes científicos, da sociedade e da instituição escolar e da ordem social que a rege	Definidos em função das necessidades dos formandos	Analisar situações profissionais, dos contextos institucionais e sociais, através do questionamento e reflexão Ajudar à tomada de consciência crítica do real e das relações interpessoais
Lógica de construção do currículo de formação	Aplicação da teoria à prática	Transferabilidade dos saberes, construídos em situação problemática, de uma situação para a outra	Dupla: Apropriação de competências e saberes pré-definidos; Currículo aberto relativamente aos problemas objecto de pesquisa, que decorre dos interesses dos alunos
Instrumentos de Formação	Grelhas de observação sistemática, entre outros	Questionários, Narrativas (auto)biográficas, entre outros	Observação, Entrevista, Questionário, Estudo de caso, Investigação-acção, entre outros
Professor competente (definido em função:)	Detentor de técnicas	Detentor de um sistema de crenças adequado (relativo à criança, à escola e ao ensino)	Detentor de capacidade de questionamento e reflexão
Visão de profissão	Compreendida como um trabalho intelectual de carácter técnico, baseada na aplicação da ciência ao ensino e à escola (Professor decisor, executor)	Associada a várias metáforas (Professor-facilitador, artesão, artista, inovador, entre outras)	Intervém fundamentadamente na turma/escola/sociedade (Professor inovador ou investigador)
Conceito de profissionalismo	Assente numa ética universal do dever e em critérios de eficiência social	Assente no dever de auto- desenvolvimento e uma ética do cuidado, contextualizada	Assente numa ética do dever, do compromisso e da justiça social (equidade)
Processo de profissionalização	Como transmissão de saberes e saberes-fazer	É valorizada a autonomia do professor no processo de construção do seu conhecimento pessoal prático	Deve comportar a dimensão investigativa e colaborativa
Metáfora Subjacente	Metáfora da produção	Metáfora do crescimento	Metáfora da libertação

De acordo com a opinião de Estrela (2002a), não existem modelos puros, podendo estes inter-relacionar-se entre si. E acresce que muitos dos modelos são de maior visibilidade na formação inicial, mas também podem ser encontrados na formação contínua.

Neste trabalho assume-se um modelo de formação de professores centrado no percurso e na análise (Ferry, 1983); personalista e orientado para a pesquisa (Zeichner, 1983); o professor como sujeito e agente da sua formação e da de outros (Estrela, 2002a, 2002b). Considera-se que se enveredou pelos paradigmas tanto do crescimento, como da mudança e resolução dos problemas (Eraut, 1987).

O estudo partiu dos problemas, necessidades e interesses dos sujeitos-participantes, cujas preocupações gravitavam em torno do centro da sua acção educativa – a criança. Procurou-se encontrar formas de aproximação ao ideal de actuação do educador no âmbito da mediação de conflitos, questionando e reflectindo criticamente acerca de quais as implicações éticas da sua actuação nessa área.

4.3 Enquadramento Jurídico

A complexidade das sociedades actuais faz com que a formação inicial, em qualquer que seja a profissão ou ocupação, seja cada vez mais insuficiente para garantir um bom desempenho ao longo da vida. Em Portugal, a formação contínua de professores é uma realidade relativamente recente, cujo gérmen desencadeador ocorreu nos anos 60, do século passado, com a massificação do ensino, em que uma das consequências foi o recrutamento de professores não qualificados para as escolas, levando ao declínio do nível de qualificação dos professores. É neste contexto que surgem fortes preocupações com a formação (inicial e profissionalização¹⁶) dos professores.

Durante os anos de 1960/1970, no Estado imperava uma lógica de reforma de pendor centralista e burocrático, orientada para a racionalização (ancorada na eficácia, eficiência, qualidade, etc.) e o controlo das instituições em geral e em particular a

¹⁶A criação da profissionalização em serviço, destinada aos professores provisórios aos quais o sistema teve de recorrer para fazer face às necessidades decorrentes da escola de massas, foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto.

escola. A partir da década de 80 emergiram “as ideias de descentralização, participação e autonomia e os inerentes apelos aos dinamismos locais (...). O *local* – o espaço local, os actores locais, as iniciativas locais – tornou-se o horizonte privilegiado do discurso e das políticas educativas” (Ferreira, 2008: 240-241).

No início da década de 80, um exame das políticas nacionais de educação realizado pela OCDE (1984), relata que: “A formação contínua, entendida como um processo organizado de actualização em função de uma carreira docente diversificada (...) e devidamente estruturado em termos de objectivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal” (p. 173). Ainda nos anos 80, é institucionalizada a formação contínua de professores, enquanto direito e dever. Como um direito, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a qual determina a necessidade de “formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (Artigo 30.º) e, mais à frente prescreve: (i) o reconhecimento do direito à formação contínua para todos os educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino; (ii) a diversificação dessa formação, de forma a “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando ainda a “mobilidade e a progressão na carreira”; (iii) a responsabilidade das instituições de formação inicial, em cooperação com as escolas onde trabalham os educadores e professores, na organização da formação contínua; (iv) a institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a formação contínua. (Artigo 35.º). E, como dever, mediante a publicação do Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro), que define como objectivos da formação de professores: “a) melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; b) incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação; c) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Artigo 26.º). Reconhece-se, assim, a importância da formação contínua para o desenvolvimento das competências científicas e pedagógicas dos docentes.

Em 1990, com a regulamentação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, também designado de Estatuto da

Carreira Docente (ECD), com o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, foi consagrado um vasto conjunto de princípios que possibilitaram importantes avanços relativamente à formação contínua, nomeadamente para efeitos de progressão na carreira.

No ano de 1992 é criado, aprovado e publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) – Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, o qual confere ao docente o particular direito de “escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal” (Artigo 35.º), salvaguardando o dever de participar naquelas que se integram nos programas regionais ou nacionais (Artigo 36.º). Estrela (2003: 47) chega a considerar que neste decreto “se abre uma concepção desenvolvimentista e personalista da formação”. Este decreto também instituiu mecanismos de acreditação e creditação das acções de formação articulados com a progressão na carreira dos professores.

O mesmo decreto (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro) define, entre outros aspectos, os objectivos pelos quais a formação se deve reger, as áreas e as modalidades de formação. Enquanto objectivos fundamentais encontram-se:

- a) A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- c) O incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;
- d) A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência. (Artigo 3.º).

Quanto às áreas, o Decreto-Lei n.º 249/92 estabelece que as acções de formação incidem sobre:

- a) Ciências da educação e ciências da especialidade (...);
- b) Prática e investigação pedagógica (...);
- c) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural;
- d) Língua e cultura portuguesa;
- e) Técnicas e tecnologia de comunicação. (Artigo 6.º).

E, no que concerne às modalidades de acções de formação contínua, existem:

- a) Cursos de formação;
- b) Módulos de formação;
- c) Frequência de disciplinas singulares no ensino superior;
- d) Seminários;
- e) Oficinas de formação;

- f) Estágios;
- g) Projectos;
- h) Círculo de estudos (Artigo 7.º).

Para os professores, “a frequência de acções de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passaram a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira e, como tal, conduziram a um aumento exponencial da oferta e da procura, numa lógica predominantemente individual e instrumental” (Ferreira, 2008: 239).

Em 1994, com o Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, é também criado o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), órgão com competências a nível nacional para acreditar as entidades formadoras e as acções de formação, bem como para acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua dos professores, e, ainda, estabelecer as prioridades de formação. Esta, por sua vez, não deve apenas centrar-se na sala de aula, mas também nas necessidades da escola e da comunidade educativa. Segundo o CCPFC, as modalidades de formação dividem-se em dois grandes grupos: as acções de formação centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários) e as acções de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudos, oficinas de formação, projectos). O primeiro grupo de formações, promovem o desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades e de competências dos professores, não garantindo, contudo, a aplicação dessas aquisições pessoais, na prática. O segundo grupo de formações, cujo objectivo se prende com a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos, pretende criar condições para uma formação centrada nos contextos escolares e nas práticas dos professores, orientada para a resolução de problemas das escolas. No caso particular das oficinas de formação, em que o objectivo é a intervenção sobre as práticas desenvolvidas em contexto de trabalho, havendo espaços de aplicação e espaços de reflexão, no sentido de avaliar sistematicamente os resultados, num processo de acção e de reflexão. Nos círculos de estudo e projectos, os professores podem, por iniciativa própria reunir-se, identificar um problema comum com necessidade de resolução e reflectir sobre as possíveis soluções.

Acresce-se que os **círculos de estudo** se desenvolvem numa relação estreita entre os formandos e a sua realidade experimental (prática/empírica), os quais buscam, através da reflexão conjunta, responder a questões problemáticas, com uma metodologia assente no trabalho colectivo, favorecendo a constituição de projectos a desenvolver num

contexto educativo concreto. Esta modalidade centra a formação: (i) no questionamento e na mudança das práticas profissionais; (ii) no incremento de uma cultura democrática de colegialidade; (iii) no fortalecimento da auto-confiança dos participantes; e (iv) na consolidação do espírito de grupo, na capacidade para interagir socialmente.

Para a consecução dos objectivos enunciados pelo referido decreto (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro), é conferido às instituições do Ensino Superior (Universidades e Escolas Superiores de Educação) e aos Centros de Formação, a responsabilidade de promover acções de formação. Surgem, entretanto, os Centros de Formação de Associações de Professores (CFAP) e os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), constituídos pelos Agrupamentos de Escola, da área geográfica. Perspectivou-se, como potencialidades destes centros, a promoção da reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas, conduzindo-os a situações de inovação pedagógica ou de superação de muitas situações problemáticas vividas nas escolas.

Contudo, os formandos-professores, na maioria das vezes apenas desejavam que a formação fosse célere, com o mínimo de esforço e custos, e que conferisse os créditos necessários para a progressão na carreira (Ponte, 1994). Efectivamente, a questão da obtenção dos créditos para a progressão na carreira, conferidos pelas várias acções de formação, perverteu, desde o início, os objectivos delineados para a formação contínua, acima mencionados.

Assiste-se à desvalorização da acção formativa e, inversamente correlacionada, a sobrevalorização pelos docentes dos créditos que aquelas conferem. Ideia, aliás, implícita no ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril), o qual entendia a formação contínua como um dever do docente cujo não cumprimento implicaria graves consequências para o seu percurso profissional. Nestas circunstâncias, o ingresso num programa de formação contínua surgia, não como uma necessidade interior de evolução pessoal e profissional resultante de um processo auto-reflexivo, mas sim de uma condição externa imposta para se sobreviver e progredir na carreira. Ficou ameaçada a criação de grupos de trabalho cujas abordagens pudessem permitir a compreensão, melhoria e transformação da qualidade do ensino-aprendizagem, bem como da profissão-professor. Perante este cenário, pode depreender-se que o mais importante não

parecia serem as repercussões da formação no desempenho do professor nem o conteúdo daquela, mas a soma dos créditos necessários à progressão.

Ao longo do tempo foram sendo introduzidas alterações ao RJFCP (Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto; Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro; Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro; Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). Destacam-se aqui dois desses diplomas, o primeiro é o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, cujo intuito é reorientar as práticas de formação contínua no sentido de as centrar na escola, nos projectos nesta desenvolvidos e nos contextos de trabalho dos docentes. São, então, reforçados e adicionados vários artigos. Refira-se o artigo 3.º do novo documento, cujos objectivos propostos, de um modo geral, vão no sentido de uma maior interacção das vertentes teórica e prática; e um maior envolvimento dos professores, não só ao nível de sala de aula, mas também ao nível organizacional, de forma a poderem dar o seu contributo na construção do Projecto Educativo de Escola e na autonomia das escolas, de modo a “gerar dinâmicas formativas”.

De forma mais particular, os objectivos dos Centros de formação vão desde o incentivo à auto-formação, investigação e inovação educacional até à divulgação das experiências pedagógicas, sendo ainda responsáveis por responder às necessidades detectadas nos estabelecimentos de ensino, adequando a oferta à procura de formação. É na autonomia e liberdade dos CFAE que assentam as suas opções formativas, através da elaboração e aprovação do respectivo Plano de Formação, entendido como o instrumento que organiza, orienta e permite a operacionalização das políticas de formação do próprio Centro, sendo aos professores que cabe, individualmente, procurar a formação do centro a que está ligada a escola onde trabalham, formação essa que deverá estar adaptada às necessidades diagnosticadas na própria escola, tendo, assim, como substrato, a formação centrada na escola. Tal como patente na opinião de Machado e Formosinho (2009: 287), a criação dos CFAE foi uma forma de “por um lado garantir o cumprimento das prioridades formativas nacionais e, por outro, contribuir para uma *formação centrada na escola*”.

Contudo, a relação Centro/Escolas Associadas evidenciou alguma falta de interacção entre essas duas instâncias, sendo os Centros sobretudo um dispositivo de gestão das

carreiras dos professores. Esta relação é dificultada uma vez que, por um lado, existem constrangimentos externos na formação contínua dos professores resultantes da articulação da formação com a progressão na carreira e, por outro, grande parte das decisões é tomada em instâncias centrais, nomeadamente, os modos de financiamento, configurando, assim, uma lógica de controlo, em que a existência dos Centros parece servir apenas para justificar as verbas provenientes da União Europeia, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP).

Conforme Barroso e Canário (1999: 42) explicitam, esta PRODEP dependência contribuiu para que os Centros se configurassem mais como “agências de formação do que como centros de recursos das escolas associadas”. Esta situação resulta, por um lado, da “dependência administrativo-financeira relativamente à escola-sede” e, por outro, da “parca tradição de associações de escolas no nosso país” (Barroso & Canário, 1999: 42). Neste sentido, a rede de formação configurava-se como uma realidade incipiente em que o papel dos membros da Comissão Pedagógica era, sobretudo, o de articular o Centro e as Escolas, funcionando como canal de circulação da informação, em detrimento de um verdadeiro órgão político de decisão.

Resultava, deste modo, um entendimento da Comissão Pedagógica como órgão consultivo, delegando e confiando na iniciativa do director. Barroso e Canário (1999: 151) referem que “os directores dos Centros se sentiram ‘obrigados’ a desenvolverem processos de consulta aos professores sobre as suas ‘necessidades de formação’ mas foram poucos os que realizaram uma reflexão crítica que pusesse em causa os fundamentos deste processo de construção de uma oferta de formação”.

O segundo diploma a ser evidenciado é o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, o qual determina que para efeitos de progressão dos professores na carreira, só podem ser creditadas as acções de formação contínua relacionadas com a área científico-didáctica do docente (dois terços, obrigatoriamente), bem como com as necessidades da escola, definidas no respectivo projecto educativo ou no plano anual de actividades.

Constata-se, pelo acima exposto, que nas últimas décadas, a política de formação contínua de professores tem assinalado alguma evolução, mas também retrocessos e, ainda, uma relativa mudança. Vários autores (Barroso, 2003; Barroso & Canário, 1999;

Estrela, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Ferreira, 2008) salientam, no entanto, a incongruência entre o discurso (intenções) e a realidade vivida pelos professores (realizações concretas), no que toca à formação contínua.

Em 1999, Barroso e Canário afirmavam que a oferta da formação contínua tem sido, ao longo do seu curto tempo de existência, caracterizada pela predominância de acções de formação organizadas sob formas escolarizadas, planificadas e divulgadas através de *catálogos* ou *menus*, sem ter em consideração as necessidades dos docentes. Também Estrela (2001: 42) sublinha que os centros apresentam aos professores formações por *catálogo*, “assente num modelo de aquisições” não centrado nas escolas. E Barroso (2003: 130) sustenta que na formação contínua tem-se “(...) desenvolvido, na prática, um reforço do controlo (ainda que indirecto), devido ao sistema de financiamento, normas de acreditação das acções de formação e incidência que esta formação tem na progressão da carreira dos professores”.

Mais recentemente, Morgado (2007: 49) considera que tem sido o poder central a tomar a maioria das decisões relativas à formação contínua, a qual tem sido percepcionada “mais como uma obrigação e um requisito para a progressão na carreira do que como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e uma possibilidade de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas”. Os autores Estrela e Estrela (2006) assinalam o facto das retóricas não se basearem na análise dos contextos reais dos professores. E adiantam: “contrariando os seus próprios pressupostos, não tiveram em consideração as culturas docentes e as culturas das escolas e não deram voz à voz dos professores, de forma a partir delas para, com elas, se promover a mudança” (Estrela & Estrela, 2006: 79).

No artigo “Realidades e perspectivas da formação contínua de professores”, Estrela (2001: 37-39) sintetiza alguns pontos críticos à legislação existente, dos quais se destacam os seguintes aspectos: (i) a indefinição do conceito de formação/desenvolvimento pessoal do professor, que parece ser um reflexo do desenvolvimento profissional, uma vez que a formação pessoal, deontológica e sócio-cultural não se afigura como um objectivo, mas apenas como área de formação; (ii) o direito à escolha das acções de formação contínua que se adequem ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor entra em contradição com o princípio do

financiamento e com a lógica da creditação; (iii) a necessidade de acreditação e creditação das acções de formação contínua sujeitas a financiamento colidir com a autonomia pedagógica concedida às entidades formadoras e desvirtuar algumas das modalidades mais promissoras da formação, tornando inútil o trabalho de detecção de necessidades, visto não haver garantias de que sejam os indivíduos em que estas foram detectadas, os destinatários da formação; (iv) a falta de continuidade das acções de formação, como forma de acompanhamento no terreno; (v) a necessidade de haver tempos e espaços de formação nas escolas, para que os professores (interessados) possam trabalhar em grupos de auto-formação a fim de implementarem as mudanças estimuladas pela formação.

De assinalar que, em 2001 surge o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto), o qual determina que o perfil profissional do professor contempla: (i) como função específica ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa; (ii) reflectir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e noutros recursos importantes para a avaliação de desempenho profissional, nomeadamente no seu projecto de formação; (iii) participar em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Das contínuas mudanças legislativas que traçam directivas para a formação contínua, acrescem-se o Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho e o Despacho n.º 2609/2009, de 27 de Janeiro. O Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho, tem em consideração (i) o papel central da escola, na concepção, organização e operacionalização da formação contínua dos docentes; e (ii) a importância de centrar a formação contínua dos profissionais da educação na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem e à consequente melhoria dos resultados escolares. Foi também levada a cabo uma reestruturação dos Centros de Formação de Associação de Escolas, tendo em conta o número de professores das escolas associadas, que levou a uma redistribuição geográfica e à extinção de alguns Centros de Formação.

O Despacho n.º 2609/2009, de 27 de Janeiro, reitera que a formação contínua dos professores: (i) constitui um factor de potencial melhoria do desempenho profissional dos docentes, assegurando a actualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades dos professores; e (ii) tem particular importância na qualificação do serviço público prestado pelas escolas relativamente ao seu funcionamento e aos resultados obtidos. Em ambos os diplomas é valorizado o papel da escola, enquanto local de foco da formação e sendo preponderante para a concepção, organização e operacionalização da formação contínua dos docentes.

Ambos os despachos relevam, ainda, os centros de formação de associações de escolas, dos quais se espera apoio no diagnóstico das necessidades, na elaboração dos planos e na dinamização da formação (Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho e Despacho n.º 2609/2009, de 27 de Janeiro).

Também a nível europeu se reconhece a educação e a formação como essenciais para a actual sociedade e economia do conhecimento.

Fátima Antunes (2005), no seu artigo “Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses”, elucida acerca de alguns dos fenómenos do processo de progressiva gestação e consolidação da intervenção política comunitária no campo da educação e da formação. A autora denomina de *emergência da intervenção política comunitária no campo da educação*, ao período que vai desde os anos 70 aos anos 90.

A sete de Fevereiro de 1992, foi assinado, na cidade de Maastricht, o Tratado da União Europeia (TUE), a partir do qual se estabelece a legitimidade da competência e da acção da União Europeia no domínio das políticas educativas e de formação. Mais tarde foi substituído pelo Tratado de Amesterdão, assinado a dois de Outubro de 1997 (tendo entrado em vigor a um de Maio de 1999), na sequência do programa de revisão fixado pelo Conselho Europeu. Este Tratado estabelece nos artigos 149.º e 150.º, os domínios da educação e da formação, cujos objectivos são: (i) incentivar a mobilidade dos estudantes e professores; (ii) promover a cooperação entre escolas e universidades; (iii) incentivar a aprendizagem de línguas; (iv) melhorar o reconhecimento dos graus

académicos, qualificações e competências para fins educativos e profissionais; e (v) desenvolver o ensino aberto e à distância (DGEC, 2002).

Desde os finais da década de 90, começou a delinear-se uma nova fase do fenómeno de europeização, que culminou com a Cimeira da União Europeia, em Março de 2000 – a *Estratégia de Lisboa*, a qual impulsionou a adopção de políticas de educação e formação da União Europeia, que fixou o objectivo estratégico de constituir, até 2010, a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico e sustentável, com foco na quantidade e qualidade de emprego e na coesão social (como mencionado nos sites: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html> e http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm). No âmbito da *Estratégia de Lisboa* destacam-se o programa *Educação e Formação 2010* (anteriormente designado de *Programa de Objectivos Comuns para 2010*), que levou à criação de um conjunto de instrumentos, de entre os quais se destaca um *quadro de referência de competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida* (elaborado com base nas Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida), que apoia e complementa a acção dos Estados-membros, quer referente à formação inicial quer contínua. Nesta última, a tónica assenta no desenvolvimento e actualização das suas competências essenciais segundo um sistema coerente e abrangente de aprendizagem ao longo da vida.

Outro dos âmbitos da *Estratégia de Lisboa* foi a criação dos programas comunitários de educação e da formação, os quais desempenham um papel fundamental na construção de uma cidadania europeia – *Socrates* (para a educação) e *Leonardo da Vinci* (para a formação). A ênfase é colocada no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV) – 2007/2013 – e no *Quadro Europeu de Qualificações* (EQF, na sigla inglesa) para a aprendizagem ao longo da vida, destinados a promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de educação e formação na Comunidade, contribuindo para a sua excelência de nível mundial (como mencionado no site: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>).

Este processo de europeização da educação pretende: (i) a definição de uma matriz de políticas de educação e de formação pela União Europeia, (ii) a constituição de plataformas intergovernamentais para a decisão de medidas a adoptar pelos estados e,

ainda, (iii) o desenvolvimento de uma agenda e política comunitárias para a educação e a formação (Antunes, 2005).

Como expressão da importância conferida à temática da formação de professores, por parte da União Europeia, realiza-se a Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*, realizada em Setembro de 2007 em Lisboa, sob a Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Desde 2000 (*Estratégia de Lisboa*) que se encetou num esforço de monitorização e reflexão acerca do papel da escola e dos professores. Um dos principais desafios à intervenção dos professores e das escolas é, de facto, a globalização, a qual induz mudanças e novas exigências, como: (i) a diversidade cultural, etária, linguística e de ritmos de aprendizagem dos alunos; e (ii) o desenvolvimento de novas competências nos alunos, no sentido de prepará-los para serem profissionais e cidadãos activos do futuro, num contexto cada vez mais global (Rodrigues, 2007).

4.4 Investigação sobre Formação Contínua de Professores – alguns resultados e dificuldades

Autores como Estrela e Estrela (2006) e Roldão (2011) evidenciam a falta de avaliação geral e rigorosa da formação contínua desenvolvida nas últimas décadas em Portugal, quer em termos de efeitos para os alunos, professores, escolas, como ao nível de sistema dos recursos e do tempo investido na formação.

Estrela e Estrela (2006) propõem uma apreciação sobre a utilidade da formação contínua, baseada nos seguintes aspectos: (1) as atitudes dos professores face à formação contínua; (2) os efeitos positivos da formação contínua; (3) e os efeitos negativos e as suas causas.

No que diz respeito ao primeiro, os autores sistematizaram cinco tipos de atitudes dos docentes face à formação: (i) os entusiastas – frequentam todo e qualquer tipo de formação, de forma a estarem sempre actualizados, reflectindo-se mais no seu discurso

do que na sua prática; (ii) os pragmáticos – anseiam por receitas de modo a encontrar soluções para os problemas do quotidiano ou renovar as suas práticas; (iii) os investigadores – buscam instrumentos de análise de práticas, recorrendo à investigação e informação teórica, e tornam-se mais conscientes e críticos, ainda que nem sempre haja uma conciliação entre teoria e prática; (iv) os auto-suficientes – frequentam a formação ou para enriquecer o currículo ou porque é de bom tom, considerando (no final) que aquela apenas contribuiu para o convívio entre colegas, e proferem afirmações do tipo “já conhecia tudo” ou “já há muito fazia assim”; (v) os displicentes – procuram a obtenção de créditos/currículo para a progressão na carreira.

Em relação aos efeitos positivos da formação, os autores salientam que, da avaliação que têm vindo a efectuar, por questionário no final das acções, indiciam que foram um sucesso. Os motivos apresentados, porém, relacionam-se sobretudo com o facto de corresponder às expectativas, pelo convívio, a troca de experiências, às relações entre os participantes e às estratégias de formação utilizadas, do que com eventuais intenções de mudança, mediante a transposição das vivências da formação ou a transferência das aprendizagens feitas para as situações reais do dia-a-dia, ou seja, para a prática (Estrela, 2003; Estrela & Estrela, 2006; Silva, 2003). É, ainda, rara a realização de uma avaliação após decorrido algum tempo do momento da formação, a qual acaba por ser mais reveladora da melhoria de algumas práticas a nível da sala de aula do que de mudança na escola; as quais, contudo, podem ter repercussões no clima de escola, porque *catalisadora* das aprendizagens dos indivíduos, enquanto organização aprendente. São também escassos os casos em que a formação tenha sido eficiente o bastante para ocasionar a transformação da escola e do sistema educativo (Estrela, 2003).

Alguns autores (Estrela, 2003; Estrela & Estrela, 2006) fazem menção do relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2002, referente à formação contínua de professores, e do qual se destacam três aspectos principais com repercussões no sistema educativo e na escola: (i) a repartição de responsabilidades por órgãos do poder central, regional e local, permitindo a territorialização da formação e o acesso a ela; aos docentes de todas as áreas geográficas do país; (ii) o apoio dado às inovações curriculares e às mudanças na organização e gestão das escolas; (iii) o desenvolvimento de uma cultura de formação. Em relação a este último aspecto, os autores realçam a frequência de acções não creditadas e a participação em projectos de investigação-acção

e de investigação-formação, muitas das vezes em parceria com o ensino superior. Projectos (como o IRA e o FOCO) esses, que focam os problemas sentidos pelos professores nas suas práticas e que produziram mudanças a nível das práticas de sala de aula, focadas no aluno como centro da pedagogia e havendo, por vezes, isomorfismo entre formação e ensino.

No entanto, Estrela e Estrela (2006) advertem que embora na maior parte das vezes, a participação em projectos proporcione a ocorrência de mudanças positivas ao nível das atitudes, a fonte de evidência das mudanças de práticas dos professores e consequentes efeitos nas crianças e jovens, é apenas o discurso dos próprios docentes.

No que toca aos efeitos negativos e suas causas, destacam-se aspectos como: (i) o *desvirtuamento do sentido da formação* – a formação contínua está, para a maioria dos docentes, associada à obtenção de créditos através da frequência de cursos; (ii) o *desvirtuamento dos centros de formação* – criados para serem garante de uma formação centrada na escola, tendem a ser considerados como o *mercado local de formação*; (iii) o *divórcio entre os centros e as escolas* – a pressão para a obtenção de créditos impossibilitou que os centros elaborassem planos de formação adequados às necessidades sentidas pelas escolas e pelos docentes; (iv) a *massificação e a escolarização da formação* – a corrida à formação e aos créditos levou a uma maior oferta de cursos, de carácter eminentemente transmissivo, ao invés de modalidades de formação mais inovadoras, como as oficinas, os círculos de estudo ou projectos de investigação-acção; e (v) o *financiamento e a burocratização dos centros* – os centros tendem a optar por formações que tenham maior possibilidade de financiamento em detrimento das prioridades que se impõem, devido aos complexos processos burocráticos de creditação das acções e de candidatura a financiamento (Estrela, 2003; Estrela & Estrela, 2006).

Estrela e Estrela (2006: 79) afirmam que a formação de professores se encontra numa *encruzilhada*, dado o

“Desfasamento entre as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real. E uma das razões desse desfasamento parece-nos resultar do facto de essas retóricas geralmente não assentarem numa análise científica do real. Contrariando os seus próprios pressupostos, não tiveram em consideração as culturas docentes e as culturas das escolas e não deram voz à

voz dos professores, de forma a partir delas para, com elas, se promover a mudança”.

Todo este processo de institucionalização da formação teve como consequência o aumento do interesse e a proliferação de estudos sobre a temática da formação, tal como constatado por autores como Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho e Pereira (2005: 113):

“A progressiva institucionalização da formação no terreno foi acompanhada de um surto de desenvolvimento de Mestrados em Educação e Ciências da Educação, frequentados por docentes de todos os níveis de ensino. A conjugação destes aspectos favorece o interesse pela temática formação contínua, que se instituiu como objecto de estudo e de investigação”

Roldão (2011) realizou uma meta-análise, com base em várias revisões de pesquisa sobre formação de professores, incidindo no intervalo de tempo desde 1990 até 2006 e evidencia a necessidade da investigação no campo da formação de professores se estabelecer com maior especificidade, de forma a aprofundar os problemas centrais que o estruturam. São destacados pela autora quatro eixos de dificuldade na consolidação da pesquisa sobre formação de professores, que se explicitam de seguida:

- (i) a *necessidade de aprofundamento da natureza da função de ensinar* – o desenvolvimento do desempenho docente deve ser o centro da formação, tomando como ponto de partida a própria função de ensinar, o seu significado, a sua operacionalização, efeitos, desenvolvimento e qualidade;
- (ii) a *teorização do próprio conhecimento profissional* – as culturas profissionais devem estimular a construção e teorização de conhecimento por parte dos docentes, colaborativamente, suportado pela análise e pesquisa, tornando-se assim menos débeis do que aquelas que inviabilizam esse processo;
- (iii) a *indissociabilidade entre a reconceptualização da formação e a transformação da organização do trabalho de docentes e escolas* – a formação deve estabelecer ligação entre a organização do trabalho docente e o processo epistemológico e prático. Contudo, há ainda escassez de processos colaborativos e de supervisão na escola;
- (iv) a *dicotomia teoria-prática* – é nesta zona de tensão entre a dimensão dita prática e a dimensão teorizadora que se situa a maior parte das formações existentes.

Este último eixo é, segundo a autora, o *nó central* da pesquisa em formação de professores, em torno do qual se interceptam as restantes dificuldades acima descritas.

O novo e grande desafio lançado pela autora, neste domínio, consiste em “superar a dicotomia teoria-prática, reconcebendo o professor como um agente teorizador da acção que realiza e não apenas como o detentor de saber prático” (Roldão, 2011: 153).

4.5 Formação Contínua em Contexto Colaborativo

No campo educativo, em que predominam as relações de aprendizagem formais, as relações colaborativas são relativamente recentes (Olson, 1997).

Roldão (2007) aponta duas realidades caracterizadoras, porque enraizadas historicamente, da cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores: o individualismo (da actividade docente) e a lógica normativa (dominante quer ao nível administrativo quer do sistema governativo das escolas). Esta última privilegia o *cumprimento* em detrimento da *qualidade e eficácia*, efectivas. Para promover a qualidade e a eficácia, é necessário que os docentes trabalhem e decidam em conjunto de modo a melhor “garantir a aprendizagem em cada situação concreta, regulando e modificando de acordo com os resultados e respondendo naturalmente pela adequação e efeitos dessas decisões” (Roldão, 2007: 29). Os docentes não estão na escola apenas para se limitarem a cumprir, mas sim para aprender a ensinar, intervir e ensinar a aprender, cada vez mais e melhor.

Bolívar (2000) reforça a ideia de que é necessário que a escola se reestruture para que venha a ser uma comunidade de aprendizagem não apenas para os alunos mas também para os professores.

Há que percepcionar a escola enquanto fonte de resolução da maioria dos seus próprios problemas (Marcelo, 1999). E acresce-se que, a formação centrada na escola

“consiste em adoptar uma perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem” (Kemmis, 1987, citado por Marcelo, 1999: 171).

Os professores ainda trabalham isoladamente, durante grande parte do tempo. Muitos dos esforços dos directores das escolas em promover culturas colaborativas, centram-se na planificação ou na discussão sobre o ensino ao invés da observação, análise e reflexão das práticas.

E, por vezes, como num estudo relatado por Hargreaves (1998) e por Fullan e Hargreaves (2001), o tempo de preparação dos professores até pode ser definido pelo director da escola enquanto tempo com propósitos colaborativos e acabar por ser utilizado pelos professores para outros fins (como por exemplo: tirar fotocópias, fazer telefonemas, etc.).

Contudo, parece ter vindo a aumentar o número de escolas, nas quais os professores têm vindo a desenvolver o trabalho em equipa, discutindo e reflectindo sobre os métodos, materiais, estratégias, partilhando experiências e dando orientações e conselhos uns aos outros, e investigando as próprias práticas. Estas e outras actividades contribuem, de forma significativa, para o desenvolvimento dos professores e das escolas.

O conceito de desenvolvimento profissional inclui a formação contínua de professores, considerada enquanto “actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições” (Day, 2001: 203).

As formações contínuas realizadas externamente à instituição educativa são, regra geral, predeterminadas por agentes externos, ao passo que as realizadas no seu interior, são determinadas ou pela administração ou pelos próprios professores ou, ainda, por intermédio de alguém exterior à instituição, quando releva do interesse dos professores e instituição em geral.

Uma das questões realçadas relativamente à eficácia da formação contínua é a existência de dois aspectos complementares: “*a formação – que nos ajuda a decidir o que fazer; [e] o treino – que nos ajuda a fazer o que é necessário fazer, de uma forma mais consistente, eficaz e eficiente* [ênfases no original]” (Steadman, Eraut, Fielding & Horton, 1995, citados por Day, 2001: 204).

A tendência actual de encarar o desenvolvimento como treino, mediante sessões curtas e breves, pode levar a uma desvalorização dos professores enquanto “profissionais autónomos, responsáveis e credíveis (com responsabilidades no que se refere aos propósitos morais do ensino), sendo vistos como meros funcionários (com a responsabilidade de transmitir, de forma a-crítica, conhecimentos e destrezas)” (Day, 2001: 207). Esta é uma perspectiva segundo o modelo de défice do desenvolvimento profissional, sendo a formação contínua tida como actividade de mero preenchimento de lacunas face às necessidades dos professores.

A formação contínua deve não só procurar ir de encontro às necessidades de desenvolvimento a curto prazo, mas também de longo prazo, dado que os contextos onde tem lugar representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional (Day, 2001).

Day (2001), remetendo para um estudo que efectuou no ano de 1993, cujo objectivo foi avaliar a eficácia de actividades de formação contínua, de curta e longa duração, concluiu que, as actividades de formação eficazes iam de encontro às expectativas dos professores em relação às:

- (i) necessidades-alvo – centram-se nas necessidades específicas de um grupo;
- (ii) necessidades de conteúdo – melhoram o conhecimento e a tomada de consciência, reforçando e confirmando o pensamento actual, estimulando outras perspectivas sobre os temas;
- (iii) necessidades de utilização – proporcionam benefícios directos ao nível do desenvolvimento curricular e da aplicação na prática;
- (iv) necessidades processuais – cursos eficazes oferecem actividades bem estruturadas, relacionadas com o trabalho com colegas e partilha de experiências;
- (v) necessidades de liderança – os cursos bem sucedidos são ministrados por pessoas bem preparadas, entusiastas, preocupadas e atentas à dinâmica grupal;
- (vi) necessidades de tempo e de energia – os professores são dispensados das aulas para se envolverem num variado conjunto de actividades: frequentar cursos, partilhar um dia de formação com outras escolas, visitar salas modelo de “boa prática”, escrever documentos, com os pares, sobre política escolar

ou programar a implementação do currículo. O maior benefício é afastar-se da vida da sala durante um tempo para reflectir “na” e “sobre” a acção, com níveis de energia ainda altos.

O autor salienta, ainda, que as oportunidades de aprendizagem mais extensas, mais reflexivas e analíticas e mais profundas proporcionam o desenvolvimento de:

- (i) amizade crítica – oportunidades para partilhar e criar conhecimentos e destrezas ao longo do tempo, num ambiente estimulante e de entreajuda;
- (ii) necessidades de “visão” – possibilidade de articular a experiência prática com a teoria, reconsiderarem, criticamente, os seus pressupostos, predisposições e valores (o *porquê*, o *como* e o *quê* do ensino), bem como o contexto de trabalho;
- (iii) necessidades de desenvolvimento de destrezas – ser capaz de, com o decorrer do tempo, desenvolver novas destrezas;
- (iv) necessidades intelectuais – concentrar em leituras sistemáticas inéditas;
- (v) necessidades pessoais – de desenvolvimento da auto-estima.

Torna-se, assim, necessário conceber a formação de professores como um instrumento de desenvolvimento profissional e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas. Neste sentido, deve-se optar por uma modalidade de formação de professores em contexto, isto é, centrada e desenvolvida em torno das problemáticas das suas escolas.

Cada vez mais, torna-se necessário conceber a formação contínua “como um conjunto de interacções e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação, a prática reflexiva e a profissionalização interactiva e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes” (Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho e Pereira, 2005: 139).

A formação contínua não se deve limitar à actualização dos saberes disciplinares, didácticos ou tecnológicos, deve também estimular a prática reflexiva, a qual se aprende, segundo Perrenoud (2002: 45), “mediante um treinamento intensivo, o que nos remete não a um pequeno módulo de iniciação à reflexão, mas a formações totalmente dedicadas à análise de práticas (...)”.

A formação contínua de professores tem vindo, assim, a privilegiar modalidades centradas na escola e nas suas dificuldades e/ou necessidades, mobilizando os diferentes actores das escolas na construção participada de soluções para os seus problemas, contribuindo bastante para uma análise reflexiva e crítica dos professores.

Glazer e Hannafin (2006) consideram que a aprendizagem realizada fora do contexto de trabalho serve mais para aumentar o repertório individual do professor do que para influenciar a comunidade educativa. Neste sentido, propuseram um modelo para melhorar as práticas de aprendizagem profissional em contexto de escola, através da colaboração. As conclusões foram no sentido de que a aprendizagem colaborativa, em contexto, através de interacções recíprocas, fornece os meios necessários para apoiar e reforçar as necessidades dos professores. Estes, por sua vez, tornam-se, assim, participantes centrais na construção de uma melhoria da comunidade educativa.

Nas culturas colaborativas o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio na resolução de problemas. Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns, trabalham e desenvolvem uma confiança colectiva, necessária a uma resposta crítica à constante mudança educativa.

É também neste sentido que Huberman (2001, citado por Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007: 64) preconiza “um *design* colectivo aberto, no local de trabalho ou em paralelo com ele, gerido pelo próprio grupo de professores, embora com o apoio de consultores externos (quer especialistas quer pares), chamados de acordo com as questões que estão a ser tratadas em momentos específicos, com propósitos específicos nomeadamente para a discussão de casos, observação ou introdução de dimensões teóricas e conceptuais”.

Também Veiga Simão, Caetano e Freire (2007) debruçando-se sobre o estudo de Estrela *et al.* (2005) relativo às investigações no âmbito da formação contínua de professores entre os anos de 1991 e 2004, consideram que os projectos de formação contínua devem encarar o docente como um agente co-responsável da formação, que trabalha colaborativamente com os seus colegas, assumindo uma atitude crítica e investigativa,

investindo no seu desenvolvimento profissional, atendendo tanto as suas necessidades pessoais como as da escola.

A investigação sobre formação de professores tem vindo, efectivamente, a articular a formação contínua com o desenvolvimento profissional dos docentes e das escolas. Prova disso é o projecto intitulado *Formação de Professores em Contextos Colaborativos*, delineado por Veiga Simão, Caetano e Freire (2007), com intuito de “concorrer para o desenvolvimento do conhecimento acerca dos processos colaborativos e do seu impacto no desenvolvimento do ethos da escola e das comunidades educativas” (p. 71). Esse projecto articula-se com um outro projecto, internacional, de investigação mais alargada, sobre oportunidades de Desenvolvimento Profissional de Professores, o qual contou com a participação de Portugal, da Finlândia e da Sérvia e Montenegro.

Trata-se de um estudo centrado nas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho:

“(…) this study was carried out in order to examine school leadership, teachers’ professional orientation, teacher learning in the workplace, and their implications for promoting meaningful opportunities for teachers’ professional development throughout their careers” (Flores, Rajala, Veiga Simão, Tornberg & Jerkovic, 2007: 142).

No âmbito do primeiro projecto abordado, foram já realizadas várias investigações/sub-projectos de intervenção/formação em diferentes contextos escolares, que assentam na ideia de colaboração como cerne do trabalho docente, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, desenvolvido em contextos colaborativos. Alguns desses sub-projectos (Almeida, 2011; Cadório, 2011; Santos, 2013) têm vindo a destacar como o desenvolvimento profissional se aprofunda quando os docentes têm possibilidade de, em conjunto, partilhar e reflectir sobre as suas práticas e de, em conjunto, transformá-las, transformar-se e transformar aqueles com quem interagem e os contextos onde actuam, usando a investigação como estratégia de mudança.

“Os resultados obtidos na investigação-acção em contexto colaborativo mostram que a estratégia formativa teve impacto no desenvolvimento profissional dos professores, com benefícios directos para os alunos. Através de ciclos de acção e reflexão, os professores, de forma colaborativa, reflectiram sobre a sua prática com a intenção de a melhorar. O trabalho colaborativo em contexto laboral induziu uma formação contínua com proveitos para ambas as partes envolvidas. Os docentes sentiram que cresceram profissional e pessoalmente e que realizaram um trabalho pedagógico com efeitos nos alunos. A auto-regulação da aprendizagem dos professores com transferência isomórfica para os discentes foi destacada por ambas

as partes nos seus testemunhos como determinante para uma aprendizagem mais efectiva. Os efeitos da investigação-acção fizeram-se sentir a nível da escola que reconheceu a importância da colaboração para a formação contínua de professores, passando a haver tempo disponível para a sua efectivação.” (Cadório, 2011: 295-296).

Vê-se, pois, que ocorrem mudanças individuais mas também mudanças colectivas, no sentido do desenvolvimento de dinâmicas colaborativas entre os professores:

“Os resultados obtidos mostraram que a colaboração desenvolvida em ciclos de reflexão-ação, em contexto de trabalho, e a avaliação das práticas proporcionam uma formação contínua com benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática, com impacto nas aprendizagens dos alunos. Esses benefícios traduzem-se, no caso dos professores investigadores-participantes, no desenvolvimento de um sentido de interdependência e da capacidade de integração, bem como na tomada de consciência face às situações em que participam e na incorporação da necessidade de problematização e de reflexão constantes no seu quotidiano. (...) O impacto do processo operou ainda mudanças na equipa técnico-pedagógica no sentido do aprofundamento da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo. (Santos, 2013: 347).

Lima (2002: 66), tendo em conta o papel das culturas de escola na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, realizou um estudo sobre as interacções dos docentes, em duas escolas secundárias, concluindo que em ambas as escolas “os professores estabeleciam um conjunto relativamente diminuto de relações profissionais informais com os seus colegas”. Os resultados apontam, ainda, para a distinção entre dois tipos de interacção no ensino: (i) interacções que envolvem, principalmente, conversas entre colegas; e (ii) interacções que implicam uma actividade de prática conjunta. Por um lado, os professores mantinham conversas com os colegas, por outro, as relações orientadas para a acção conjunta eram diminutas. O mesmo autor considera que tais evidências podem ser interpretadas “em termos de tempo, de coordenação e de exigências de comunicação” (*Ibid*: 67).

Lima (2006), partindo da análise de trabalhos publicados sobre “as comunidades profissionais de professores nas escolas”, identifica três dimensões nas relações entre colegas, as quais designa de comunidades de:

- (i) *entendimentos* (valores comuns, crenças, objectivos e normas partilhados ao nível da escola);
- (ii) *práticas* (apoio mútuo entre os colegas, colaboração);
- (iii) *afectos* (relações pessoalmente significativas entre docentes).

Ao contrário daquilo que muita da bibliografia sobre culturas colaborativas sugere, o autor considera que para a criação e dinamização daquelas nas organizações educativas, pode não ser necessário o estabelecimento de níveis muito profundos de relacionamento de amizade entre os colegas, esses serão desencadeados de forma espontânea, por afinidades de vária ordem. Lima (2006: 305) acredita que “para promover culturas colaborativas orientadas para a mudança educativa e para o aperfeiçoamento contínuo da escola, importa, antes, estimular o conflito *cognitivo* entre os colegas”.

Ser professor numa sociedade em constante mudança, caracterizada pela incerteza, exige um conjunto de estratégias para encará-la como um estímulo para crescer e não como um constrangimento que leva à acomodação. Para formar professores competentes não é solução proporcionar-lhes estratégias de adaptação à realidade. Torna-se pertinente substituir a necessidade de obter respostas, pela necessidade de levantar questões. Destas surgirão algumas respostas que irão ajudar a encontrar caminhos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Indagar denota capacidade de reflexão sobre a realidade, e o seu desenvolvimento é de extrema importância para o contexto onde se desenrola a acção educativa.

Os docentes devem ter oportunidade de participar em actividades formais e informais incitadoras de processos de *revisão*, *renovação* e *aperfeiçoamento* tanto do seu pensamento como da sua acção, bem como do seu compromisso profissional (Day, 2001).

A criação de situações de reflexão situadas em contexto real procura potenciar os conhecimentos e a capacidade dos docentes para resolver os problemas e outras situações educativas, em conjunto. A esta filosofia de formação em contexto está subjacente a concepção do professor como um “profissional reflexivo e crítico, inserido numa comunidade escolar onde a partilha de conhecimentos é fundamental” (Ruela, 1999: 43), por oposição a uma concepção de professor como técnico, mero executor de objectivos que lhe são impostos exteriormente.

A experiência por si só é uma aprendizagem limitada, sendo, por isso, necessário haver outras formas de aprendizagem desde a troca de experiências entre os pares (de forma

directa ou indirecta) – através de relatos de experiências, grupos de trabalho, etc.; os *workshops*; as conferências; os cursos (de curta e longa duração); até à aprendizagem apoiada, ainda que difícil, realizada através da investigação-acção ou através de comunidades de aprendizagem, entre outras (Day, 2004). Tudo isto leva os docentes a partilhar evidências, informação e a encontrar soluções. Deste modo, os principais problemas das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração de todos.

Aliás, cada vez mais se intenta progredir em direcção a uma perspectiva colectiva ao invés de individual, como atesta Sugrue (2004: 86):

“Evidence tentatively suggests that current pressures and possible overload on teachers’ willingness and capacity for continuous learning and improvement have shifted their learning away from more individual and idiosyncratic pursuits and towards more formulaic, frequently prescribed learning routines. Their lives as well as their learning distorted, and the growth in, and popularity of, emergent learning networks and communities of practice indicates that they are seeking safe spaces where they can begin to exercise more control over their learning, lives and work”.

A formação centrada na escola deve ser vista como um dos instrumentos de uma estratégia de mudança organizacional. A principal finalidade desta formação é a de estruturar o processo de mudança, o que passará pela criação de dinâmicas organizacionais, num contexto real de trabalho, e pelo envolvimento partilhado de todos os agentes educativos.

Neste sentido, a formação deverá possibilitar aos docentes o conhecimento real sobre a sua organização, o diagnóstico sobre os seus problemas e a mobilização das suas experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis nas situações reais de trabalho. Assim sendo, a articulação dos contextos de formação com os contextos de trabalho podem promover o desenvolvimento de projectos que operem mudanças no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das organizações educativas.

Como abordado anteriormente, a criação e desenvolvimento de dinâmicas de colaboração representa um meio de desenvolvimento da própria escola. E, uma necessidade para responder à complexidade e às múltiplas exigências do mundo actual.

Contudo, cada escola possui as suas especificidades e, por isso, os processos conducentes a esse desenvolvimento deverão ser flexíveis, abertos, participados, eles próprios colaborativos e encarados como um conjunto de princípios de orientação para a

análise e desenvolvimento das escolas, em função das idiossincrasias que lhe são próprias (Caetano, 2003).

O projecto que se apresenta no presente trabalho, propôs a colaboração como factor de aprendizagem profissional, através de várias formas de interacção entre as educadoras. Procurou-se a articulação entre a formação em contexto colaborativo e o desenvolvimento profissional das educadoras.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

A segunda parte do trabalho encontra-se dividida em cinco capítulos.

No capítulo 4, apresenta-se a metodologia seguida na investigação, enquadrando-a em termos paradigmáticos, abordando a modalidade de estudo de caso e a estratégia de investigação-acção utilizadas e apresentando o design de investigação. Faz-se, ainda, menção às técnicas e aos instrumentos tanto de recolha como de análise de dados. É, por fim, evidenciada a ética da investigação levada a cabo.

No capítulo 5, procede-se à caracterização do contexto e participantes do estudo, fazendo a descrição da Instituição onde decorreu o estudo, de modo particular os aspectos relacionados com as valências da creche e do jardim-de-infância.

No capítulo 6, descreve-se o processo de investigação-formação, ocorrido em duas fases – a primeira decorrente da acção de formação na modalidade de círculo de estudos, intitulada *Mediação de Conflitos em Educação de Infância*; e a segunda enquanto forma de continuidade através de sessões informais de trabalho conjunto, partilha colaborativa e realização de alguns projectos por valências e nas salas.

No capítulo 7, efectua-se a apresentação e interpretação dos dados qualitativos, colectados ao longo de todo o processo de investigação realizado, os quais foram organizados em diferentes pontos: um primeiro ponto relativo ao processo formativo de investigação-acção colaborativa e o desenvolvimento da actuação das educadoras em situação de conflito entre crianças; o segundo alusivo à construção de conhecimento profissional; no terceiro ponto assinala-se a interdependência entre o desenvolvimento pessoal e profissional, remetendo para o impacto para esferas exteriores à escola; e, um último ponto, relacionado com os contextos e dinâmicas colaborativas na escola.

No capítulo 8, efectua-se a apresentação e interpretação dos dados quantitativos, relativos a aplicação do questionário de desenvolvimento profissional de professores, em três momentos, ao longo do trabalho de campo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Paradigmas de inserção do estudo

Morin (1996: 31) define paradigma como sendo

“um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção, logo, aparentemente de natureza lógica, entre alguns conceitos-mestres; este tipo de relação dominadora determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos que o paradigma controla. O paradigma é invisível para quem sofre os seus efeitos mas é o que há de mais poderoso sobre as suas ideias. A noção de paradigma é, ao mesmo tempo, linguística, lógica e ideológica: é uma noção nuclear.”

Existem diferentes paradigmas para a compreensão da investigação, cada qual com diferentes perspectivas acerca de *como*, *o quê* e *para quê* investigar, ou seja, com uma perspectiva diferente acerca da natureza do conhecimento, a forma como é adquirido e o modo como é utilizado esse mesmo conhecimento, com o propósito de alcançar progresso científico e social; o qual ocorre mediante uma sucessão de revoluções científicas (Kuhn, 1980, citado por Colas & Buendía, 1998: 46), que acabam, segundo Kuhn (1970, citado por McNiff & Whitehead, 2011: 45), com a substituição do paradigma ou, segundo Lakatos (1970, citado por McNiff & Whitehead, 2011: 45), com “a incorporação de velhas ideias nas novas” (McNiff & Whitehead, 2011, p. 45). De acordo com Guba e Lincoln (1994), os paradigmas não se anulam uns aos outros, mesmo porque, como é apontado por Colás e Buendía (1998: 47) não existem “(...) criterios neutrales para demostrar la superioridad de uno u outro paradigma”.

O que sucede é que, e também devido “à «original» indefinição do próprio termo mesmo nos escritos de Kuhn” (Boavida & Amado, 1996: 110), há uma grande diversidade de paradigmas e consequentes classificações. Para Denzin (1997, citado por Máximo-Esteves, 2008: 113) “nunca houve tantos paradigmas, estratégias de investigação ou métodos de análise a seguir. Encontramo-nos num momento de descoberta e redescoberta em que se debatem e discutem novas formas de olhar, interpretar, arguir e escrever” em todas as áreas científicas, em particular na investigação educativa, na qual converge uma multiplicidade paradigmática. Esta é

justificada pelos inúmeros prismas através dos quais a complexidade inerente a essa realidade é apreendida. Estrela (1997), há já alguns anos, deu testemunho desse fenómeno, relatando que partindo da consulta de bases de dados referentes a trabalhos científicos na área da profissão docente, deparou-se com a dificuldade em organizar as investigações por paradigmas, constatando que “(...) a falta de precisão terminológica, aliás comum a grande parte da investigação educacional (...) revela-se quer na caracterização dos paradigmas de abordagem, quer nos conceitos que constituem alvo de pesquisa” (p. 11). Sugere, no entanto, “(...) que os trabalhos se inserem em paradigmas de carácter positivista ou em paradigmas de inspiração fenomenológica, verificando-se algumas tentativas de ultrapassagem através de uma combinação pragmática e eclética de metodologias ditas qualitativas e quantitativas. São bastante raros os trabalhos que parecem apontar para uma perspectiva sociocrítica” (p. 17).

Partindo desta comum classificação em três paradigmas, e a fim de se situar a presente investigação, referem-se, de seguida, algumas das principais características de cada um dos paradigmas mencionados: positivista, interpretativo e sociocrítico.

Ao nível das finalidades de cada um dos paradigmas, o positivista pretende conhecer e explicar a realidade, para poder ter domínio e controlo sobre a mesma, através da pretensa previsibilidade dos fenómenos. Como Guba (1990: 19) refere: “The business of science is to discover the “true” nature of reality and how it “truly” works”. A realidade (física, social e humana) é vista como objectiva, fragmentável, única e explicável segundo fenómenos de causa-efeito, que possibilitam a generalização e consequente criação de leis universais.

Contudo, quer os fenómenos naturais quer os sociais e humanos são imprevisíveis, porque complexos. Tendo este facto em atenção, o paradigma interpretativo procura a compreensão e interpretação da complexidade das situações quotidianas que ocorrem num determinado contexto, como sublinham Boavida e Amado (2006: 94): “(...) a investigação das realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios actores com o objectivo de passar *do conhecimento*, ou melhor, do registo descritivo e da análise dos factos, à *interpretação*”.

Já o paradigma sociocrítico, almeja a transformação da realidade e o investigador tem uma postura mais implicada do que nos outros paradigmas, que passa por “(...) raising the consciousness of participants so that they are energized and facilitated toward transformation (...)” (Guba, 1990: 24). Procura, então, a emancipação dos indivíduos implicados e, suposta, eliminação das injustiças sociais.

No paradigma sociocrítico assumem-se os valores quer do investigador quer dos participantes, dada a subjectividade da realidade. No paradigma interpretativo, há também uma certa influência mútua e inter-relação entre investigador e sujeitos, ao passo que no positivista, a postura do investigador deve ser objectiva e o mais distanciada possível dos objectos a investigar, como garante da neutralidade.

De seguida, apresenta-se um quadro síntese, construído e adaptado a partir de dois quadros elaborados por Colás e Buendía (1998).

Quadro 10: Síntese das características dos paradigmas de investigação

Paradigma Dimensão	Positivista (racionalista, quantitativo)	Interpretativo (naturalista, qualitativo)	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenologia. Teoria interpretativa.	Teoria crítica
Natureza da realidade	Objectiva, estática, única, dada, fragmentável, convergente.	Dinâmica, múltipla, holística, construída, divergente.	Compartilhada, histórica, construída, dinâmica, divergente.
Problemas a investigar	Teóricos	Percepções e sensações	Vivenciais
Finalidade da investigação	Explicar, prever, controlar os fenómenos, verificar teorias. Leis para regular os fenómenos.	Compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções, acções.	Identificar potencial de mudança, emancipar sujeitos. Analisar a realidade.
Amostra	Procedimentos estatísticos	Não determinada e informante	Os interesses e necessidades dos sujeitos determinam os grupos de investigação.
Desenho da investigação	Estruturado	Aberto e flexível	Dialéctico
Tipo de conhecimento	Técnico Leis	Prático Explicativo	Emancipatório Explicativo das acções que implicam uma teorização de contextos.
Relação sujeito/objecto	Independência. Neutralidade. Não se afectam. Investigador externo. Sujeito como “objecto” de investigação.	Dependência. Implicação do investigador. Inter-relação.	Relação influenciada pelo compromisso. O investigador é um sujeito mais.
Papel dos valores na investigação	Neutros. Investigador não influenciado por valores. O método é garantia de objectividade.	Explícitos. Influenciam a investigação.	Partilhados. Ideologia partilhada.
Teoria/Prática	Dissociadas, constituem entidades distintas. A teoria, norma para a prática.	Relacionadas. Retro alimentação mútua.	Indissociáveis. Relação dialéctica. A prática é teoria em acção.
Técnicas: instrumentos, estratégias	Quantitativos. Mediação de testes, questionários, observação sistemática. Experimentação.	Qualitativos, descritivos. O investigador é o principal instrumento. Perspectivas dos participantes.	Estudo de casos. Técnicas dialécticas.
Análise de dados	Quantitativo. Técnicas estatísticas.	Qualitativo. Indução, triangulação.	Inter subjectivo, dialéctico, participação do grupo na análise
CrITÉrios de qualidade	Validade, fiabilidade, objectividade.	Credibilidade, confirmação, transferibilidade.	Inter subjectividade, validade consensual.

Fonte: Adaptado de Colás e Buendía (1998: 54-55), tradução livre.

Em síntese, o primeiro paradigma (positivista) valoriza a *explicação*, interessando-se pelo rigor e o controlo de forma a obter conclusões objectivas; o segundo (interpretativo) valoriza a *compreensão*, incorporando os contextos e as percepções dos indivíduos como aspectos essenciais para a interpretação científica; e o terceiro (sociocrítico) valoriza a *mudança*, enquanto novo objectivo científico, a operar na realidade.

Actualmente, dada a crescente complexidade da realidade humana e social, torna-se necessário não apenas explicar, como também compreender e, ainda, actuar criticamente face às necessidades e problemas prementes das vivências do dia-a-dia, que ocorrem num grupo, numa organização ou na sociedade em geral. Corrobora-se, nesse sentido, com a proposta apresentada por Guba (1990), da explícita necessidade de um diálogo entre paradigmas; não para determinar qual dos paradigmas tem primazia, mas porque “(...) an enterily new paradigm is needed” (p. 26), que permita um outro alcance, uma maior aproximação da verdade, o qual, pretensamente, “(...) will simply be more informed and sophisticated than those we are now entertaining” (p. 27). Há outros autores que, também se inscrevem nesta perspetiva dialógica, defendendo o eclodir de um novo paradigma – *paradigma emergente*, para dar resposta a essas situações, como é o caso de Serrano (1990) ou Sousa Santos (2003). Outros há que aduzem a um paradigma da complexidade.

Neste trabalho procurou-se, essencialmente, uma confluência entre dois paradigmas, ou, metaforicamente, entre dois rios que quando fluem juntos não perdem a sua própria natureza, seguem sim, enriquecidos, pois há um aumento do caudal. Fala-se aqui dos paradigmas interpretativo e sociocrítico. Procurou-se, ao longo de todo o trabalho, compreender os fenómenos educativos em estudo, através da análise das percepções e interpretações dos sujeitos, intervenientes na acção educativa. Para o efeito, considerou-se que através da envolvência dos sujeitos na investigação teriam a possibilidade de analisar o seu quotidiano, reflectir e ter uma consciência mais profunda dos valores pelos quais se orientavam, levando, assim, a uma confirmação e maior convicção e/ou a uma transformação dos sujeitos e seus contextos.

2. Estudo de Caso e Investigação-acção

O método utilizado foi o *estudo de caso*. Kilpatrick (1988, citado por Ponte, 2006: 7) refere que “um estudo de caso pode ser conduzido no quadro de paradigmas metodológicos bem distintos como o positivista, o interpretativo ou o crítico”. Contudo, de um modo geral, o *estudo de caso* é um dos métodos (senão mesmo, o método) mais utilizados na investigação qualitativa e, segundo alguns autores (Cohen & Manion, 1989; McKernan, 1996; Stake, 1985; Yin, 1994), desde há já alguns anos que tem vindo a expandir-se na investigação educativa, de um modo particular na investigação-acção educacional (Elliott & Ebbutt, 1986, citados por McKernan, 1996: 75). Essa evolução tem sido inversamente proporcional à progressiva desvalorização do paradigma positivista pelos investigadores em educação, com a consequente valorização dos outros dois paradigmas enunciados, como é o caso da presente investigação.

Um caso (ou casos) pode dizer respeito a um fenómeno, um indivíduo, um grupo, uma organização, ou quaisquer outras inúmeras situações específicas. São várias e variadas as definições que se encontram de *estudo de caso*, umas mais abrangentes do que outras, citam-se alguns dos autores mais reconhecidos neste âmbito. Yin (1989), evidencia que o estudo de caso constitui a estratégia eleita para investigações que procuram responder a questões de “como” ou “porquê” (p. 13), e define-o como “*an empirical inquiry that: (i) investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when (ii) the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which (iii) multiple sources of evidence are used*” (p. 23). Shulman (1992: 21) reforça a ideia de um evento num espaço e tempo particulares: “(...) a case has a narrative, a story, a set of events that unfolds over time in a particular place”.

Ponte (2006: 2), considera que este *design* de investigação (o estudo de caso) ocupa-se de “(...) uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”. MacDonald e Walker (1977, citados por Guba & Lincoln, 1985: 371) sugerem que o estudo de caso é uma “*examination of an instance in action*”. Segundo Denny (1978, citado por Guba & Lincoln, 1985: 370) é “*an intensive or complete examination of a facet, an issue, or perhaps the events of a geographic setting over time*”. Stenhouse

(1990: 49), refere que o estudo de caso “(...) involve the collection and recording of data about a case or cases, and the preparation of a report or a presentation of the case”. Para Stake (1994: 237), “a case study is both the process of learning about the case and the product of our learning”. E Merriam (1988: 9-10) considera que

“a case study is an examination of a specific phenomenon such as program, an event, a person, a process, an institution, or a social group. The bounded system, or case, might be selected because it is an instance of some concern, issue, or hypothesis.”

Em síntese, um estudo de caso é um método que procura examinar, descrever, analisar e compreender o *como* e os *porquês* dos fenómenos em estudo, de forma holística e em profundidade, no seu contexto natural, recorrendo-se a variadas técnicas de recolha de dados.

Marcelo, Parrilla, Mingorance, Estebaranz, Sánchez e Llinares (1991: 14-15) apresentam uma síntese das características que todos os estudos de caso devem apresentar, são elas:

- (i) *Totalidade* – uma vez que são estudos de uma realidade numa perspectiva holística. A sua integridade fenomenológica requer um acordo entre a delimitação natural do caso e a do investigador e dos sujeitos que compõem a realidade do caso, sobre a qual todos devem reflectir, enquanto unidade;
- (ii) *Particularidade* – dado que reflectem a peculiaridade, a idiossincrasia e o detalhe particular de determinado caso, fornece uma imagem vivida e única da situação;
- (iii) *Realidade* – são uma estratégia de acesso à realidade para conhecer, informar e participar dos problemas, paradoxos, conflitos, situações e factos reais que fazem parte do caso daquela;
- (iv) *Participação* – todos aqueles que constituem a realidade em estudo (sujeitos e investigador), são participantes quer no caso quer na investigação que se opera nessa realidade;
- (v) *Negociação* – o alcance da negociação é muito amplo, vai desde o uso da informação obtida, aos papéis durante o estudo, passando pelas perspectivas e significados dos participantes e indo para além da busca de validade do estudo. Dita o estilo de trabalho e de relação no caso;

- (vi) *Confidencialidade* – a investigação deve assegurar que os resultados não prejudicam qualquer pessoa, situação ou organização implicada no estudo, garantido o seu anonimato e negociando qual a informação a ser publicada;
- (vii) *Acessibilidade* – a informação resultante do estudo deve ser acessível a audiências não especializadas, utilizando, para o efeito, uma linguagem comum, que reflecta a realidade estudada nos seus próprios termos. Estas são, então, as mais singulares características dos diversos tipos de estudos de caso.

De acordo com a tipologia aferida por Stenhouse (1988), o estudo de caso apresenta diferentes estilos: estudo de caso etnográfico, estudo de caso avaliativo, estudo de caso educacional e estudo de caso em investigação-acção (*case study in action research*). Neste trabalho, especificamente, trata-se de um *estudo de caso em investigação-acção*, no qual “action research is concerned with contributing to the development of the case or cases under study by feedback of information which can guide revision and refinement of the action” (Stenhouse, 1988: 50). O estudo de caso é, pois, utilizado seguindo um estilo de investigação-acção em situações que se pretende não apenas compreender *o que* está a acontecer e *como* é que os acontecimentos se relacionam, mas também utilizar essa compreensão para o desenvolvimento do caso.

Esta investigação centrou-se num duplo foco por um lado, a investigação do grupo de educadoras de infância, procurando compreender e desenvolver as intervenções das educadoras de infância aquando de situações de conflito entre crianças ocorridas no quotidiano da instituição; por outro, o processo de formação-investigação levado a cabo com esse grupo de educadoras com a investigadora-formadora, procurando compreender e desenvolver o processo formativo e seu impacto transformador.

2.1 A Investigação-Acção: Breve História e Processo

Lewin, judeu, investigador e doutorado em Filosofia da Ciência pela Universidade de Berlim, emigrou para os EUA, por volta dos anos 30. Aí desenvolveu diversos projectos que combinavam o método da investigação experimental com os problemas sociais da

altura (relativos à produção nas fábricas, à alimentação, às minorias, entre outros), e envolviam as pessoas implicadas nessas questões que, em conjunto, encontravam as soluções para tentar melhorar a situação problemática. A estes projectos de investigação (conhecimento e compreensão de uma determinada situação) e, simultaneamente, de acção (resposta de um grupo aos problemas do seu contexto) com vista à mudança, Lewin chamou de investigação-acção.

De facto, ele é reconhecido como sendo o fundador e o principal estruturador da investigação-acção (Carr & Kemmis, 1986: 162; McKernan, 1996: 8; Esteves, 1986: 265; Goyette & Lessard-Hébert, 1988: 17; Silva, 1996: 21; Colás & Buendía, 1998: 291). A investigação-acção teve e continua a ter diversos contextos de aplicação, tais como comunidades, indústria, hospitais, escolas, entre outros. No âmbito educativo, a investigação-acção tem sido implementada ao nível do desenvolvimento curricular e inovação educativa, desenvolvimento profissional, programas de prevenção e de melhoria, planificação e tomada de decisões (Carr & Kemmis, 1986; Colás & Buendía, 1998).

Ao longo dos tempos a investigação-acção adquiriu diversas designações, em função dos autores, das experiências, dos contextos, entre outros factores. Assim, como apontado por Lopes da Silva (1996: 19-20), podem organizar-se as diferentes expressões em quatro grupos. São eles: (i) o termo investigação pode aparecer substituído por termos análogos: *estudo*, *pesquisa* ou *inquiry*; (ii) a palavra investigação (ou análoga) é adjectivada: *pesquisa participante*, *pesquisa participativa* e *recherche active*; (iii) o termo acção pode ser substituído de forma a especificá-la: *investigação-intervenção*, *investigação-formação*, *investigação-inovação*, entre outros; (iv) a palavra investigação-acção surge qualificada por palavras, usualmente, ligadas a investigação: *investigação-acção participada* ou *participante*, *investigação-acção cooperativa*, *investigação-acção colaborativa* e *investigação-acção formação*.

São também atribuídas à investigação-acção diversificadas definições, sendo, por isso, considerada uma “expressão polissémica” (Simões, 1990: 33). Cohen e Manion (1994) afirmam que a dificuldade em definir a investigação-acção, ocorre porque a própria definição vai variando em função de aspectos como “(...) tempo, local e contexto” (p. 186). Lessard-Hébert e Goyette (1987: 13), chegam mesmo a considerar a investigação-

acção um “macro-conceito” e Moreira (2001: 32-33) enuncia, ainda, diferentes “macro-tipos” de “investigação-acção”.

De acordo com Caetano (2004: 48), a investigação-acção em contexto colaborativo, pode ser entendida

“(…) como um dispositivo de vaivém entre investigação e acção, pelo que os saberes construídos sobre e na acção são reinvestidos nessa acção, sendo necessário que, em contexto educativo, seja feita com a participação (maior ou menor) dos professores”.

Para Winter (1996: 14), a investigação-acção

“(…) refers to ways of investigating professional experience which link practice and the analysis of practice into a single productive and continuously developing sequence, and which link researchers and research participants into a single community of interested colleagues. It is about the nature of the learning process of attempting to have new thoughts about familiar experiences, and about the relationship between particular experiences and general ideas”.

E, segundo Bartolomé (1986, citada por Latorre, 2010: 24) investigação-acção

“(…) es un proceso reflexivo que vincula dinamicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”.

Carr e Kemmis (1986: 165-166) indicam três condições necessárias para que a investigação-acção possa ocorrer

“(…) firstly, a project takes as its subject-matter a social practice, regarding it as a form of strategic action susceptible of improvement; secondly, the project proceeds through a spiral of cycles of planning, acting, observing and reflecting, with each of these activities being systematically and self-critically implemented and interrelated; thirdly, the project involves those responsible for the practice in each of the moments of the activity, widening participation in the project gradually to include others affected by the practice, and maintaining collaborative control of the process”.

Refira-se, ainda, Mills (2000:11), o qual afirma que

“action research is also about incorporating into your daily routine a *reflective stance* – the willingness to look critically at your teaching so that you can improve or enhance it. It is about a commitment to the principle that as teachers we are always distanced from the ideal but are striving toward it anyway – it’s the very nature of education!”

O vasto leque de definições de investigação-acção pode, ainda, ser atribuído ao facto de associar duas práticas, de lógicas diferentes e contraditórias. Por um lado, a *investigação* que exige a capacidade de distanciação da realidade e produção de

conhecimento. E, por outro lado, a *acção*, ou seja, a resposta aos problemas de um dado contexto.

Bataille (1983, citado por Silva, 1996) considera que a investigação-acção não é “nem investigação, nem acção, nem a intersecção das duas, mas o arco (*boucle*) recursivo entre investigação e acção” (p. 17) e Latorre (2010: 27) acresce “(...) recursivo y retroactivo de investigación y acción”, ou seja, na investigação-acção há um “entrelaçar de teoria e de prática” (Cortesão, 1998: 30). A investigação-acção procura, efectivamente, a união entre conhecimento e acção.

Rigal (1985, citado por Pérez Serrano, 1990: 134) corrobora, afirmando que

“(…) o conhecimento não é mera contemplação nem a prática mera actividade. Separada da prática, a teoria reduz-se a meros enunciados verbais. Separada da teoria, a prática não é mais do que um activismo inconducente. Não há, pois, autêntico conhecimento nem autêntica acção, caso não se expressem numa permanente inter-relação unitária”,

mesmo “(...) porque a acção sem compreensão é cega, assim como a teoria sem acção não tem sentido” (Koshy, 2008: 9). Encontra-se, pois, patente nos discursos anteriores, a dupla recusa apontada por Lewin: “nem acção sem investigação nem investigação sem acção” (Esteves, 1990: 265).

2.2 Investigação-Acção: Características e Finalidades

A investigação-acção tem características específicas que a diferenciam de outros modos de fazer investigação. Segundo Pring (2000, citado por Latorre, 2010: 29), a investigação-acção distingue-se por questionar: “¿Como puedo mejorar la calidad de mi práctica docente?”. A investigação-acção baseia-se, pois, no questionamento, na disponibilidade para mudar quer a compreensão quer a prática dos docentes (ou quaisquer outros profissionais) até então levada a cabo.

No que concerne às principais características da investigação-acção, Lewin apontou três, o seu: (i) carácter participativo, (ii) impulso democrático e (iii) contributo para a mudança social e para as ciências sociais. Para além destas características, incluem-se

outras referidas por vários autores, como Cohen e Manion (1994), McKernan (1996); Lessard-Hébert (1996); Latorre (2003):

- (i) *Situacional*, após diagnosticar um problema num contexto específico tenta resolvê-lo *in loco*;
- (ii) *Participativa*, dado que implica todos os participantes no processo;
- (iii) *Colaborativa*, porque investigadores e práticos trabalham em conjunto, como co-investigadores, com objectivos comuns;
- (iv) *Auto-avaliativa*, por haver uma contínua avaliação das mudanças, perspectivando a melhoria da prática;
- (v) *Cíclica*, por se constituir como uma espiral de ciclos, em que cada novo ciclo é a continuação do anterior, pelo qual é enriquecido.

Cohen e Manion (1994) referem, ainda, a *flexibilidade* e *adaptabilidade* da investigação-acção; “these qualities are revealed in the changes that may take place during its implementation and in the course of on-the-spot experimentation and innovation characterizing the approach” (p. 192), ou seja, de modo a lidar com a imprevisibilidade.

Muitas vezes a investigação-acção é descrita com base nas suas características, contudo, Cortesão (1998: 30) adverte que acaba por ser uma forma redutora: “opta-se (...) por, redutoramente, descrever este processo através de algumas das suas características “ideais”, tendo consciência porém de que nenhuma dessas características está presente em todas as situações de investigação-acção, e também que nenhuma delas será sequer um seu exclusivo”, dada a variedade de modalidades e modelos de investigação-acção que existe.

Os principais objectivos, presentes em qualquer processo de investigação-acção, são a *melhoria* e o *envolvimento*, em três áreas: prática, compreensão da prática e situação onde ocorre a prática. Carr e Kemmis (1986: 165) explicitam esses objectivos do seguinte modo:

“Action research aims at improvement in three areas: firstly, the improvement of a *practice*; secondly, the improvement of the *understanding* of the practice by its practitioners; and thirdly, the improvement of the *situation* in which the practice takes place. The aim of *involvement* stands shoulder to shoulder with the aim of *improvement*. Those involved in the practice being considered are to be involved in

the action research process in all its phases of planning, acting, observing and reflecting”

Outro dos propósitos da investigação-acção é a explicitação do questionamento e dos valores das práticas sociais, podendo levar à reconstrução das práticas e dos discursos dos envolvidos.

As finalidades da investigação-acção também a distinguem de outras formas de investigação e acção, uma vez que visa, simultaneamente, resultados de acção, de investigação, bem como de formação. Lewin (1946, citado por Latorre, 2010) considerou estas três dimensões, ângulos interligados de um triângulo representativo do desenvolvimento profissional.

Figura 13: Triângulo de Lewin (1946)



Fonte: Adaptado de Latorre (2010: 24)

Latorre (2010: 27) resume as principais metas da investigação-acção, do seguinte modo:

- “. Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- . Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- . Acercarse a la realidad : vinculando el cambio y el conocimiento.
- . Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.”

2.3 Investigação-Acção: Modalidades e Modelos

A investigação-acção, à semelhança do que sucede com as suas designações e definições, apresenta-se, ainda, sob variadas configurações. Isto porque, as experiências de investigação-acção são diversificadas, como consequência da complexidade das situações sociais.

As modalidades de investigação-acção diferem essencialmente nos objectivos, no papel do investigador e na relação que é mantida entre investigador e participantes. Carr e Kemmis (1986) identificaram 3 modalidades de investigação-ação: (i) a investigação-acção técnica; (ii) a investigação-acção prática; e (iii) a investigação-acção crítica.

Na *investigação-acção técnica*, o investigador é um especialista vindo do exterior, que toma as decisões e define os problemas a investigar. Os participantes acabam por depender do investigador, por isso a relação que se estabelece entre eles é de cooptação.

Na modalidade de *investigação-acção prática*, a relação mantida entre participantes e investigador é de cooperação. É assumido que os professores, individualmente ou em equipas, são autónomos, conduzindo o seu próprio processo de investigação – “escolhem as suas próprias áreas de foco, determinam as suas técnicas de recolha de dados, analisam e interpretam os seus dados e desenvolvem planos de acção baseados nas suas descobertas” (Mills, 2000, p. 9). Pode ser solicitado um investigador externo que “funciona como um amigo crítico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 59), estimulando a participação e a auto-reflexão.

E, relativamente, à *investigação-ação crítica* (também designada de *emancipatória*), esta baseia-se nos princípios da teoria crítica das ciências sociais e humanas e nas teorias do pós-modernismo, que prevêem a transformação do real social e humano. Quanto às finalidades, para além de abarcar as das modalidades anteriores, procura dotar de mais *poder* os participantes, para a transformação pessoal e profissional. Instiga, para o efeito, nos participantes, o: “(...) desenvolvimento técnico (maior eficácia) e prático (melhor compreensão da situação pelos participantes), procura, sobretudo, emancipá-los dos ditames da tradição, da auto-decepção, da coerção, isto é, das forças e condições limitativas da mudança e transformação do próprio sistema” (Máximo-Esteves, 2008: 59), da organização e das práticas educativas.

Esta última modalidade de investigação-acção pretende, assim, “(...) the participants’ empowerment and self-confidence about their ability to create ‘grounded theory’” (Zuber-Skerritt, 1996: 5), ou seja, aquela que advém da prática e experiência de cada participante; procurando “(...) um envolvimento colaborativo, para a construção de uma “comunidade de práticos”” (Máximo-Esteves, 2008: 59). A relação entre os

participantes é descrita por Grundy e Kemmis (1988, citados por Zuber-Skerritt, 1996: 5), do seguinte modo:

“Action research is research into practice, by practitioners, for practitioners... In action research, all actors involved in the research process are equal participants, and must be involved in every stage of the research... The kind of involvement required is collaborative involvement. It requires a special kind of communication... which has been described as ‘symmetrical communication’, ... which allows all participants to be partners of communication on equal terms... Collaborative participation in theoretical, practical and political discourse is thus a hallmark of action research and the action researcher”.

Os autores salientam, pois, a necessidade do estabelecimento de uma comunicação aberta, de responsabilidade partilhada (não hierárquica) e sistemática no decorrer do processo da investigação-acção, ou seja, uma relação horizontal, através de um processo de colaboração.

A investigação-acção crítica visa a transformação da organização e da prática educativa, e consequentes práticas sociais. Daí que

“Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad” (Latorre, 2010: 31).

Latorre (2010) considera, assim, a investigação-acção

“Como proceso de cambio, la investigación-acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas” (p. 31).

Zuber-Skerritt (1996) refere que, com base na distinção que havia sido feita por Carr e Kemmis (1986), elaborou uma síntese dos diferentes tipos de investigação-acção e sistematizou-a no quadro que a seguir se apresenta.

Quadro 11: Tipos de investigação-acção e as suas principais características

Tipo de I-A	Objectivos	Papel do facilitador	Relacionamento entre facilitador e participantes
1. Técnica	- Eficiência da prática educativa - Desenvolvimento profissional	‘Especialista’ externo	Cooptação
2. Prática	- Como no 1. - Compreensão dos participantes - Transformação da consciência dos participantes	Papel socrático, encorajando a participação e a auto-reflexão	Cooperação
3. Emancipatória	- Como no 2. - Emancipação dos participantes face aos preceitos tradicionais, à auto-decepção e coerção - Crítica da sistematização burocrática - Transformação da organização e do sistema educativo	Moderador do processo (responsabilidade igualmente partilhada pelos participantes)	Colaboração

Nota: I-A – designa investigação-acção.

Fonte: Zuber-Skerrit (1996: 4), tradução livre.

Estas três distintas filosofias de investigação-acção têm, no entanto, objectivos comuns como a melhoria da prática educativa e o desenvolvimento profissional (Zuber-Skerrit, 1996: 4). E acresce-se que, independentemente, da posição teórica assumida, qualquer investigação-acção envolvendo os professores, implica um olhar crítico para as suas práticas diárias dos docentes e para os efeitos destas nas crianças ao seu cuidado (Mills, 2000).

Para Mills (2000: 11)

“action research significantly contributes to the professional stance that teachers adopt because it encourages them to examine the dynamics of their classrooms, ponder the actions and interactions of students, validate and challenge existing practices, and take risks in the process. When teachers gain new understandings about both their own and their students’ behaviors through action research, they are empowered to

- . Make informed decisions about what to change and what not to change.
- . Link prior knowledge to new information.
- . Learn from experience (even failures).
- . Ask questions and systematically find answers.”

O autor considera que a principal finalidade da investigação-acção é melhorar as vidas das crianças e dos profissionais de educação.

Em qualquer investigação-acção pode haver elementos das 3 modalidades explicitadas. As diferenças tendem a esbater-se e as características a complementarem-se.

Relativamente à selecção de um (ou mais) tipos/modalidades de investigação-acção para a realização de um projecto, Hopkins (1993, citado por Moreira, 2001: 28) afirma que “(...) é útil ter um guia; não é tão útil ter um guia muito prescritivo”, advertindo que qualquer modelo deve apenas servir de ponto de partida, de modo a evitar restringir a acção do professor-investigador. Foi neste sentido que se optou por não delimitar em demasia *à priori* um único modelo de investigação-acção a seguir.

Considera-se, deste modo, que se tratou mais de “um processo integrador de vários tipos de investigação-acção” (Caetano, 2001: 163).

Para o efeito, é necessário que a investigação-acção se constitua enquanto

“«proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» – espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (Latorre, 2010: 32).

Também serve de base comum a todas as modalidades, a existência de um conjunto de decisões tomadas numa espiral de ciclos encadeados. Qualquer modelo de investigação-acção tem por base, um processo cíclico em espiral, de fases que se repetem de forma encadeada.

Lewin (1946) foi o primeiro a conceptualizar o processo de investigação-acção e o seu modelo cíclico e em espiral, serviu de base aos subsequentes modelos. Apresenta-se, de modo breve, este modelo bem como o de Kemmis, que ajudam a fundamentar o *design* da presente investigação.

Modelo de Lewin

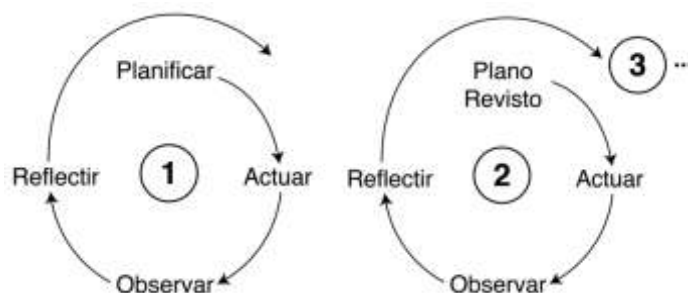
Lewin (1946: 38) descreveu o processo de investigação-acção como “(...) a spiral of steps each of which is composed of circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action”. Cada ciclo contempla, então, três passos: (i) planificação; (ii) acção; e (iii) avaliação da acção. O primeiro passo inicia com uma ideia geral: “planning starts usually with something like a general idea. For one reason or another it

seems desirable to reach a certain objective. Exactly how to circumscribe this objective and how to reach it is frequently not too clear. (...) If this first period of planning is successful, two items emerge: namely, an ‘overall plan’ of how to reach the objective and secondly, a decision in regard to the first step of action.” (*Ibid*: 37). Segue-se a acção, que consiste na execução da planificação e alguma recolha de dados. No terceiro passo, faz-se a colecta de informações sobre os resultados da acção, avaliando-se as possibilidades e limitações ocorridas, servindo de orientação para qualquer ajustamento do plano inicial.

Modelo de Kemmis

Também Kemmis (1989, citado por Latorre, 2010) apoiou a elaboração do seu modelo no de Lewin. O modelo de Kemmis integra quatro fases interligadas: planificação, acção, observação e reflexão. Estas constituem dois eixos organizativos do processo: um constituído pela acção e a reflexão – eixo estratégico; e outro constituído pela planificação e a observação – eixo organizativo.

Figura 14: Os momentos de investigação-acção do modelo de Kemmis (1989)



Fonte: Adaptado de Latorre (2010: 36).

Estas quatro fases são momentos não lineares, flexíveis e interactivos.

Segundo Carr e Kemmis (1986: 186), cada momento do processo de investigação-acção “(...) ‘looks back’ to the previous moment for its justification, and ‘looks forward’ to the next moment for its realization”. Há, assim, em cada momento, a dialéctica de um olhar retrospectivo e prospectivo de modo a formar uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção. Por outras palavras:

“In the self-reflective spiral, the plan is prospective to action, retrospectively constructed on the basis of reflection. Action is essentially risky, but is retrospectively guided by past reflection on which basis the plan was made and prospectively guided towards observation and the future reflection which will evaluate the problems and effects of the action” (Carr & Kemmis, 1986: 186).

Neste sentido, num primeiro momento é desenvolvido um plano de acção cuja finalidade é melhorar algum aspecto da prática, segue-se a acção que implica a aplicação do plano na prática, faz-se, então, a observação no contexto da acção, e depois realiza-se a reflexão relativa aos efeitos observados, a qual impulsiona um novo ciclo e assim sucessivamente.

O *plano* diz respeito à organização prévia da *acção*, a qual implica o exercício da prática educativa, através da qual exerce a *observação*, tendo como intuito a recolha de dados da acção para posterior *reflexão*, onde é repensada, analisada e se tenta interpretar a própria acção educativa e, caso seja necessário, conduzir à reformulação do plano, com vista à melhoria na qualidade da intervenção.

No presente trabalho é assumido este último modelo de investigação-acção, por se entender que houve uma progressão de ciclos que integravam as quatro fases (planificação, acção, observação e reflexão), de uma forma muito flexível e interactiva, ao longo de todo o processo.

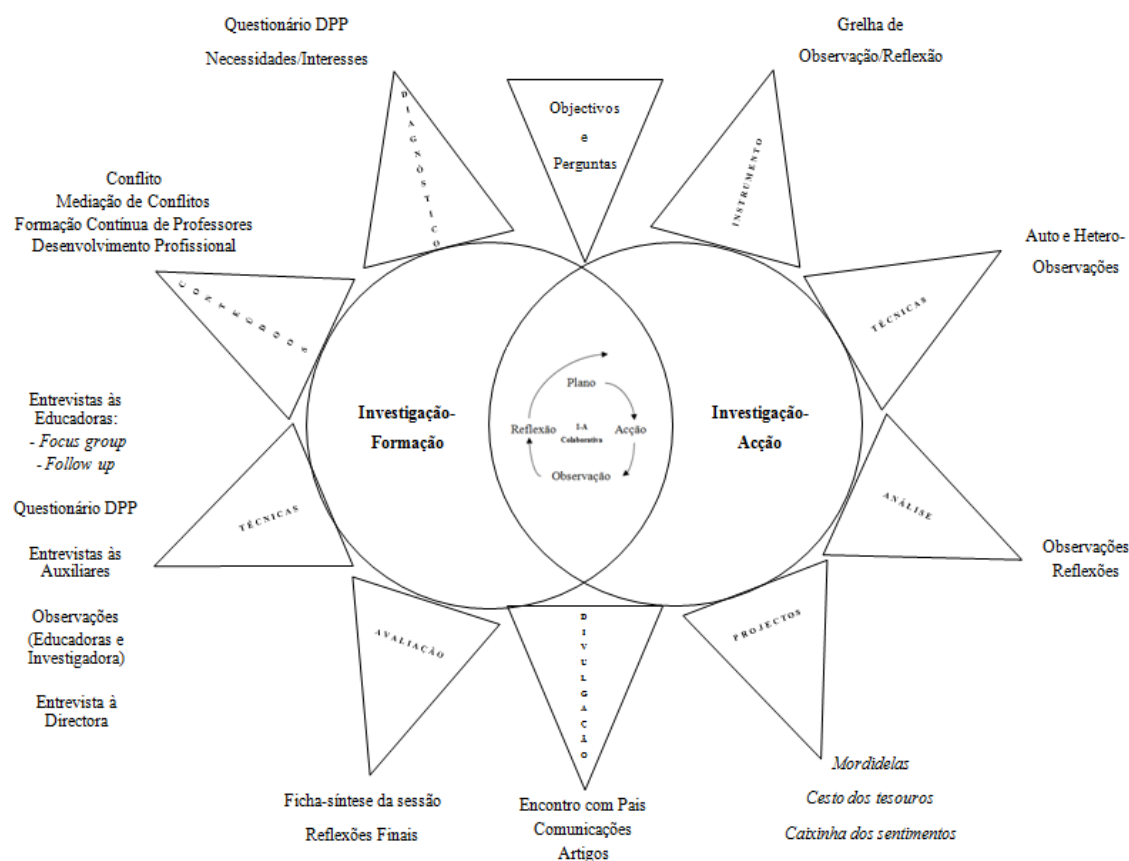
3. O Design da Investigação

O presente estudo seguiu o modelo de Kemmis (1989, citado por Latorre, 2010), em dois planos:

- investigação-acção colaborativa focada na mudança das práticas pedagógicas das educadoras. Estas, em colaboração com a investigadora-formadora, investigaram e reequacionaram a acção;
- investigação-formação, na qual a acção corresponde ao processo formativo desenvolvido na e com o grupo de educadoras.

Foi desenvolvido um processo cíclico e em espiral, envolvendo as fases de planificação (reflexão antes da acção), observação (da própria acção e das colegas) e reflexão (sobre incidente, actuação e resultados), servindo de ponto de partida para nova planificação, dando início a uma nova sequência de ciclos investigativos, explicitados na figura abaixo (e anexo 1).

Figura 15: *Design de Investigação*



4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e de Análise dos Dados

O processo de recolha de dados decorreu, essencialmente, ao longo de duas fases da investigação. Iniciou-se quase no final do ano lectivo 2008/09, com uma acção de formação na modalidade de círculo de estudos, e prolongou-se até ao início de 2012, momento em que decorreram as entrevistas de *follow up* às educadoras e consequente entrevista à directora do Colégio.

A recolha de dados resultou da utilização das seguintes técnicas: (i) questionário; (ii) entrevista; e (iii) observação directa. Na análise de dados recorreu-se: (i) análise de conteúdo; (ii) análise estatística; e (iii) triangulação.

O quadro seguinte sintetiza os momentos de utilização das diferentes técnicas ao longo do processo formativo.



Quadro 12: Calendarização da utilização das técnicas e instrumentos de recolha de dados

	Ano lectivo 2008/2009					Ano lectivo 2009/2010										Ano lectivo 2011/2012			
	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Dez	Jan	Fev	Mar
QDPP																			
EFG																			
OBS																			
EA																			
EFU																			
ED																			

Legenda:

QDPP – Questionário de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP)

EFG – Entrevistas de *Focus Group* às Educadoras

OBS – Observações:  - Educadoras;  - Investigadora.

EA – Entrevistas às Auxiliares

EFU – Entrevistas de *Follow Up* às Educadoras

ED – Entrevista à Directora

Passa-se, então, a explicitar os fundamentos e procedimentos de cada uma das técnicas e instrumentos de recolha, bem como de análise dos dados.

4.1 Observação Directa

A observação é “(...) one of the earliest and most basic forms of research (...)” (Adler & Adler, 1994: 377). Por natureza, o ser humano é observador e observado no dia a dia, e essa observação serve de alicerce ao seu conhecimento, uma vez que “gera o tipo de ‘senso comum’ ou ‘conhecimento cultural’ (...) que está na base de todo o conhecimento e teoria” (Johnson, 1975, citado por Adler & Adler, 1994: 377). Ghiglione e Matalon (1997: 7) acrescem que a observação consiste num “olhar sobre a situação sem que esta seja modificada, olhar cuja intencionalidade é de natureza muito geral, actuando ao nível da escolha da situação e não ao nível do que *deve ser* observado

na situação, e que tem por objectivo a recolha de dados sobre a mesma”. A observação proporciona ao investigador a oportunidade de olhar para aquilo que está a ocorrer *in situ*, permitindo-lhe a recolha de dados vivos a partir de situações vivas e não em segunda, ou seja, “(...) observations permit the evaluator to move beyond the selective perceptions of others” (Patton, 1980: 125). E, tendo como principal objectivo “(...) registar as ‘particularidades concretas’ (Erickson, 1986) da vida quotidiana” (Graue & Walsh, 1990: 130) de um contexto, no caso concreto, dos grupos de educação de infância participantes no estudo.

Em educação de infância, a observação é uma das etapas contempladas nas orientações globais para a intencionalidade educativa que deve caracterizar a intervenção profissional do educador. Esta etapa pressupõe: “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (DEB, 1997: 25). Contudo, a observação da própria educadora, no que concerne à sua actividade pedagógica, não parece encontrar-se assim tão explícita na referida obra; ainda que a observação de situações educativas quotidianas seja considerada como um fértil substrato para o desenvolvimento profissional, quando se faz uso daquela. Tal como Estrela (1990: 29) afirma: “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” e representa, igualmente, um potencial para o seu desenvolvimento profissional, aquando do reinvestimento, na prática, da interpretação dos dados fornecidos através da observação.

Outra vantagem da utilização das técnicas da observação directa é “a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem; a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo; e a autenticidade relativa dos acontecimentos” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 199).

Quanto às limitações, é apontado que “(...) the human eye is not a camera: it does not just record but selects and *interprets*. The meaning of behaviour is not self-evident: motives are the hidden dimensions” (Gillham, 2005: 166). Outra limitação é que “(...) observation cannot provide information about past events, or the way things used to be

before (...)” (Gay, Mills & Airasian, 2009: 370). E, um dos maiores problemas da observação directa prende-se com a questão da validade. A legitimação de um estudo torna-se difícil “without subjects’ quotes to enrich and confirm researchers’ analyses, or interobserver cross-checking to lend greater credence to their representations (...)” (Adler & Adler, 1994: 381).

Procurou-se, de certo modo, minimizar este último aspecto com o recurso a quatro situações: auto-observações das educadoras (nos grupos), hetero-observações entre educadoras, observações realizadas pela investigadora e entrevistas às auxiliares e às educadoras.

No estudo que se apresenta foram, pois, realizadas diferentes observações do tipo participante: auto-observação – as educadoras observavam os seus grupos de crianças e a sua própria intervenção, aquando de situações de conflito; hetero-observação – as educadoras deslocavam-se às salas de colegas ou em locais comuns, como o pátio ou o refeitório, e observavam as intervenções das colegas quando despoletava uma situação de conflito entre crianças; observação da investigadora – a investigadora observava as educadoras e respectivos grupos de crianças.

4.1.1. Observação Participante

Toda a observação qualitativa decorre, essencialmente, no contexto natural de interacção da vida quotidiana dos atores (Adler & Adler, 1994). E, neste sentido, Cohen, Manion e Morrison (2006: 305) afirmam que “(...) all research is some form of participant observation since we cannot study the world without being part of it”. Assim sendo, o investigador é, pois, o principal instrumento de observação, o que significa que “(...), o investigador *pode compreender* o mundo social *do interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert et al., 1990: 155). Torna-se, então, necessário definir com clareza o papel do observador e o seu grau de implicação, isto é, “participação na realidade que pretende estudar” (Carvalho, 1995: 151). A este propósito, Adler e Adler (1990) apresentam três tipos de observação participante, são eles:

- (i) *Observação participante periférica*, na qual o observador - ainda que não assuma um papel activo - tem de ter alguma implicação uma vez que compreende, a partir das actividades das pessoas, as perspectivas daquelas;
- (ii) *Observação participante activa*, na qual o observador procura ganhar estatuto e desempenhar um papel no interior do grupo que estuda, participando nas actividades como um membro mas mantendo uma certa distância;
- (iii) *Observação participante completa*, que compreende duas sub-categorias: *por conversão* ou *por oportunidade*. Na primeira, o investigador converte-se totalmente às práticas dos indígenas, tornando-se ele próprio num deles; e, na segunda, o investigador aproveita a ocasião de conduzir a investigação num contexto ao qual ele próprio pertence.

A investigadora-formadora realizou dois tipos de observação: uma observação participante activa, aquando do decorrer das sessões do processo formativo; outra, observação periférica, aquando da observação às educadoras nas salas e recreios, após o processo formativo.

As educadoras também realizaram uma observação participante completa, no entanto, assumiram um papel mais activo ou mais periférico, consoante se auto-observavam ou observavam as colegas, respectivamente.

Nesta mesma linha de classificação encontra-se Lapassade (2001), o qual refere que pode ainda distinguir-se dois papéis: o *observador participante externo* e o *observador participante interno*. O primeiro (observador externo) vem de fora e “solicita o direito de entrar no terreno que frequentará até ao momento em que se retirará para redigir um trabalho, uma memória, um testemunho” (p. 14). O segundo (observador interno) é já “actor” no terreno que investiga, exercendo uma função.

No caso da investigadora-formadora, havia uma posição externa em relação à instituição, na medida em que não era educadora naquela, mas teve, simultaneamente, uma posição interna em relação ao processo formativo, que desencadeava, acompanhava e investigava.

Quanto às educadoras, estas sempre mantiveram uma posição interna, quer na instituição quer na formação, sendo participantes activas desta e tendo desempenhado diferentes papéis de observação.

A observação participante, tal como o seu nome sugere, “demands firsthand involvement in the social world chosen for study. Immersion in the setting allows the researcher to hear, see, and begin to experience reality as the participants do” (Marshall & Rossman, 1999: 106). Tal como Lessard-Hébert et al. (1990: 155) sublinha,

“(…) na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que, de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo ou compreensivo (...), o investigador *pode compreender* o mundo social *do interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa.”

O investigador deverá, assim, assumir uma postura flexível, adoptando uma ‘postura ecléctica’ (Guerrero, 1991), ou seja, alternar entre alguma aproximação e um certo distanciamento. Bogdan e Biklen (1994: 125) afirmam a este propósito que

“a participação exacta varia ao longo do estudo,... à medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais.... É necessário calcular a quantidade correcta de participação, e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar”.

O investigador procurará, assim, estar atento a tudo aquilo que observa e escuta, questionar-se, e obter a opinião e a interpretação dos *indígenas*.

Bailey (1978, citada por Cohen & Manion, 1994: 110) refere algumas das vantagens inerentes à utilização da observação participante:

- (i) Os estudos de observação são superiores às experiências e inquéritos quando estão a ser recolhidos dados do comportamento não-verbal;
- (ii) Nos estudos de observação, os investigadores são capazes de discernir o progresso dos comportamentos à medida que ocorrem e são capazes de fazer notas apropriadas relativamente às suas características;
- (iii) Uma vez que as observações do estudo de caso têm lugar num período de tempo prolongado, os investigadores podem desenvolver relações mais íntimas e informais com aqueles que está a observar, geralmente em ambientes mais naturais do que aqueles onde são conduzidas as experiências e os inquéritos;

- (iv) As observações do estudo de caso são menos reactivas do que outros tipos de métodos de recolha de dados.

A observação participante reflecte, pois, a atitude do observador e, em relação ao processo de observação directa, consistiu na realização de *observações ocasionais*, mediante o uso da *técnica dos incidentes críticos*.

4.1.2. Observação Ocasional

Segundo Estrela (1990: 39), “a observação ocasional tem constituído uma forma de observação de classes bastante utilizada, tanto na investigação em geral, como na formação de professores, em particular (...)”. Neste processo de observação, “o investigador assume o papel de professor da classe” (*ibid*: 36), o qual, de forma a reduzir a subjectividade, pode recorrer à técnica dos incidentes críticos. De acordo com o mesmo autor, “esta técnica é um meio de observação ocasional, realizada, geralmente, por uma testemunha que não está envolvida directamente nos acontecimentos. Contudo, ela poderá ser adaptada às situações de aula, sob a forma de registo de incidentes anotados pelo professor (...). Note-se que a técnica poderá ser utilizada diferentemente, consoante os objectivos da investigação” (*Ibidem*: 39).

No trabalho que agora se apresenta, foram realizados registos de incidentes críticos relacionados com situações de conflito entre crianças, por parte das educadoras (auto-observações), entre colegas (hetero-observações) e pela investigadora.

No que diz respeito às auto-observações, cada educadora observava a sua própria actuação aquando da ocorrência de conflitos entre crianças. Estas observações foram realizadas desde o primeiro ano de trabalho conjunto com as educadoras, tendo prosseguido no segundo ano. Cada educadora realizou uma média de 10 observações, que contemplavam a sua intervenção em situações de conflito que emergiam no quotidiano do grupo (Anexo 2).

As auto-observações permitem ao observador ser, em simultâneo, sujeito e objecto de investigação. E têm como vantagem a obtenção de “(...) great depth, yielding insights

about core meanings and experiences” (Adler & Adler, 1994: 386), enfatizando, assim, o conteúdo das observações.

Nesta investigação concreta os objectivos das observações das educadoras prendiam-se com: observar situações de conflito; observar a sua actuação em situação de conflito; e observar a actuação das colegas em situação de conflito.

Foram também realizadas hetero-observações entre as educadoras, ainda que em número muito reduzido (cerca de 3, por cada educadora). Este facto prendeu-se essencialmente a dois factores: as hetero-observações raramente foram registadas nas grelhas de observação e o outro motivo, bastante frisado pelas educadoras, foi o facto de que, quando se deslocavam à sala de uma das colegas, não ocorriam situações de conflito entre as crianças (Anexo 3).

Kortaba e Fontana (1984, citados por Adler & Adler, 1994: 386), afirmam que: “Observers who place themselves in the same situations as their subjects will thereby gain a deeper existential understanding of the world as the members see and feel it.”

Relativamente às observações levadas a cabo pela investigadora, foram realizadas após ter terminado os encontros semanais, do segundo ano, com as educadoras. A investigadora deslocou-se à instituição, no decorrer do mês de Julho, para realizar observações às educadoras, assumindo uma postura de distanciamento, fazendo registos ocasionais, quando surgiam incidentes identificados como situações de conflito. Pretendia-se assim triangular os dados da acção com os dados dos discursos das educadoras e das auxiliares.

Estas observações foram, de igual modo, em número reduzido (entre 1 a 3 a quase todas as educadoras), uma vez que o horário (pós-laboral) de chegada da investigadora à instituição, coincidia com a hora de saída de algumas das educadoras e também, por ser final do ano, outras educadoras encontravam-se a fazer algumas arrumações.

4.1.3 Grelha de Observação

Carvalho (1995: 152) salienta que “o instrumento mais utilizado para a recolha e recompilação dos dados de observação é o caderno de campo, redigido em forma de diário ou com formato mais estruturado de fichas de observação”. No caso particular deste estudo, inicialmente foram utilizadas diferentes registos de observação, os quais, depois de analisados em conjunto, originaram a elaboração de uma grelha de observação comum, para as auto e hetero-observações. A sua estrutura consistia em três partes: identificação do local e pessoas envolvidas na situação de conflito; descrição do desenrolar da ocorrência; e reflexão acerca do sucedido. Esta reflexão podia incluir desde ideias sobre as crianças e sobre si próprias, sentimentos, especulações sobre as actuações passadas e futuras, entre outros aspectos que considerassem pertinentes escrever (Anexo 4).

4.2. Entrevista

Nos primórdios da investigação científica prevalecia o quantificável, depois da década de oitenta enfatizou-se o qualitativo, a compreensão dos sujeitos a partir das suas próprias perspectivas (Rosa & Arnoldi, 2008: 18). Na mesma linha de pensamento encontra-se Ruquoy (1997: 84), ao afirmar que “ultrapassando o estudo dos factos externos, os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças. Para esta abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial” de investigação.

A entrevista implica, pois, “(...) a recolha de dados através da interacção verbal directa entre indivíduos” (Cohen & Manion, 1994: 271-272), e tem como principais objectivos:

- “• A análise do sentido que os autores dão às suas práticas e acontecimentos com os quais se vêem confrontados (...).
- A reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimento do passado” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 193).

Vários são os autores (Biasoli-Alves, 1998, citado por Rosa & Arnoldi, 2008: 23; Gay, Mills & Airasian, 2009: 370; Tuckman, 1972, citado por Cohen & Manion, 1994: 272)

que constatarem, efectivamente, o facto da entrevista permitir aceder a um conhecimento mais profundo sobre *experiências, atitudes, crenças, sentimentos, interesses, preferências, preocupações e valores* dos participantes, bem como “(...) as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação [e] as suas interpretações (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1994: 192).

As entrevistas realizadas tiveram sempre em linha de conta o tema e objectivos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998). Na arte da utilização da entrevista é também necessário ter como orientação uma “conduta estratégica” (Albarello *et al.*, 1997: 115). Para o efeito, no decurso de todas as entrevistas realizadas, procurou-se ter em atenção aspectos como os enunciados por Bogdan e Biklen (1994: 136): fazer com que os sujeitos se sintam à vontade para falarem dos seus pontos de vista; manifestar interesse pelo que o sujeito está a dizer, estando atento, utilizando sinais verbais e não verbais de reforço, empatia e compreensão; esclarecer os quadros de referência (conceitos e/ou situações) utilizados pelo entrevistado; entre outras. No que respeita à duração das entrevistas, variou entre uma (as individuais) a duas (as de grupo) horas. O facto de existirem diferentes tipos de entrevistas (bem como, de entrevistadores e entrevistados), também pode ocasionar que a duração seja bastante variável, tal como indicado por Gay *et al.* (2009: 370):

“Interviews may range in length from a few minutes to a few hours. They may consist of a one-time session or multiple sessions with the same participant. In addition, participants may be interviewed individually or in group”.

Há autores, como Kvale e Svend, que ilustram a postura do entrevistador através da utilização de metáforas, como a do mineiro e do viajante. O primeiro representando uma concepção da entrevista enquanto um processo de *colecção de conhecimento* e o segundo como um processo de *construção de conhecimento* (Kvale & Svend, 2009: 48-49).

Na metáfora do mineiro, o conhecimento encontra-se subterrado, à espera de ser encontrado e conservado quase que intacto, pois “the researcher extracts the objective facts or the essential meanings” (*Ibid*: 48).

Na metáfora do viajante, “the potentialities of meanings in the original stories are differentiated and unfolded through the traveler’s interpretations of the narratives he or

she brings to home audiences. The journey may not only lead to new knowledge; the traveller might change as well” (*Ibidem*: 49). Isto porque ao longo do percurso percorrido, o viajante reflecte, levando-o inclusive a por em causa alguns (senão muitos) dos seus valores e costumes/hábitos e, conseqüentemente, fazendo-o alcançar novas percepções de si próprio.

Em suma, “A miner approach will tend to regard interviews as a site of data collection separated from the later data analysis. A traveller conception leads to interviewing and analysis as intertwined phases of knowledge construction (...)” (*Ibidem*: 49).

Foi esta última postura que se procurou levar a cabo, pois após a experiência de passar pela recolha, transcrição, análise e interpretação dos dados das entrevistas, o investigador construiu um novo conhecimento e reconstruiu-se também como indivíduo, pois foi enriquecido pelos diversos e até divergentes pontos de vista que cada qual pode ter, sem que haja necessariamente um que esteja correcto e o outro errado.

Para além da distinção metafórica acima descrita, mais direccionada para a postura do entrevistador, as entrevistas podem diferenciar-se, pelo seu grau de formalidade e estrutura. No que diz respeito à forma, podem ser formais ou informais (Bell, 1997: 120); e relativamente à estrutura, podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas (Gay *et al.*, 2009: 370-371; Fontana & Frey, 1994: 364).

Neste trabalho optou-se pela entrevista que se situasse entre os dois extremos (formal e informal), num misto de entendimento e compreensão mútuas entre o entrevistador e os entrevistados – a entrevista de estrutura semi-estruturada, quer para realizar as entrevistas *focus group*, quer as de *follow up* às educadoras, quer as entrevistas às auxiliares.

4.2.1 Entrevista Semi-Estruturada

As entrevistas semi-estruturadas são as mais comuns (Erlandson *et al.*, 1993, citado por Rosa & Arnoldi, 2008: 26) e o meio mais eficiente, sempre que a finalidade seja as declarações sobre um tema (Flick, 2005: 95). Este tipo de entrevista pressupõe a prévia

elaboração de um guião com um conjunto de perguntas relativamente abertas, cuja sequência e formulação, podem ser alteradas em função do desenrolar da entrevista.

Este tipo de entrevistas apresenta também as suas vantagens e limitações. Relativamente às primeiras, apontam-se: a contribuição do guião para a obtenção de uma melhor estruturação e, conseqüente, comparação dos dados; a maior facilidade de expressão espontânea dos sujeitos; e a possibilidade de clarificar as perspectivas dos sujeitos, evitando perder os seus pontos de vista subjectivos e relevantes para o estudo. E, quanto às limitações, estas prendem-se com: problemas de equilíbrio entre as recomendações do guião e os objectivos da investigação e entre o desenrolar da entrevista e o guião (Flick, 2005: 94-95). Ainda, no que concerne a este último aspecto, há a referir que a actuação do entrevistador pode também variar, aquando da dispersão do entrevistado, segundo os diferentes autores: Quivy e Campenhoudt (1994: 193), consideram que o primeiro deve esforçar-se por reorientar a entrevista para os seus objectivos iniciais; já Erlandson *et al.* (1993, citado por Rosa & Arnoldi, 2008: 23), consideram que muitos dos desabafos dos entrevistados são relativos a assuntos pessoais que nada acrescentam aos objectivos da entrevista mas o entrevistador deve deixá-los falar e, apenas posteriormente, seleccionar as respostas que lhe são úteis. Outros autores, como Poisson (1991) e Flick (2005), procuram um equilíbrio entre as visões anteriores, mantendo a ênfase no poder de decisão do entrevistador. Deste modo, o entrevistador decide *se* deve aprofundar determinado assunto sobre o qual pretenda saber mais ou até *se* deve deixar o entrevistado dissertar sobre algum assunto importante para ele ou, ainda, *se* este está a desviar-se do assunto abordado, sendo melhor reconduzir a entrevista para os objectivos definidos (Flick, 2005: 94).

Poisson (1991 : 75), considera que o investigador “(...) ne peut ignorer des informations qui ont vraiment de l’importance pour la personne qu’il questionne, mais il ne peut pas, non plus, dériver sans cesse et se retrouver complètement en dehors de son projet de recherche”. E acresce que, “le chercheur doit donc être à la fois souple et ferme. (...) L’entrevue semi-structurée sera donc équilibrée par un mélange de compréhension et d’intransigence de la part du chercheur” (Poisson, 1991 : 75).

Foi este equilíbrio que se procurou levar a cabo nesta investigação, no decorrer das entrevistas realizadas; ainda que papel da investigadora/entrevistadora tenha oscilado

entre as posições (acima) defendidas por Quivy e Campenhoudt (1994) e Erlandson *et al.* (1993, citado por Rosa & Arnoldi, 2008). Houve entrevistadas que foi necessário deixar falar sobre algum tema mais pessoal, por ser o modo como conseguiam melhor exprimir-se e, outras houve, em que o discurso fluía independentemente de associarem ou não o que afirmavam com algo semelhante que ocorria nas suas vidas pessoais, sendo mais subtil o retomar o rumo da entrevista, em situação de alguma dispersão.

4.2.2 Entrevista de *Focus Group* às Educadoras

O termo *focus group* foi cunhado por Merton, Fiske e Kendall (Fontana & Frey, 1994: 364), os quais faziam uso de entrevistas de grupo para estudarem o impacto da propaganda, pois esta técnica provém do campo da investigação de *marketing* (Morgan, 2001: 142; Marchall & Rossman, 1999: 114; Fontana & Frey, 1994: 364). A utilização de entrevistas de *focus group* é relativamente recente no campo das ciências sociais, necessitando de um maior aprofundamento relativo às várias formas de aplicação aos diferentes campos metodológicos (Morgan, 2001: 157).

Segundo Morgan (2001: 141) as entrevistas de *focus group* são uma flexível “(...) técnica de investigação que recolhe dados através da interacção do grupo (...)”, grupo este “(...) tipicamente composto por seis a oito pessoas” (Gillham, 2005: 62), “(...) que podem contribuir para a compreensão do problema da nossa investigação (...) [e] são particularmente úteis quando a interacção entre os indivíduos leva a uma compreensão partilhada relativamente às questões colocadas por um professor-investigador” (Gay *et al.*, 2009: 372), o qual pretende, pois, “(...) obter pontos de vista de pessoas específicas” (Creswell, s.d., citado por Gay *et al.*, 2009: 372). Em suma, são entrevistas focadas quer num “(...) defined topic for discussion (the *content focus*) and [on] a specifically defined group of individuals (the *group composition focus*)” (Guillham, 2005: 60). Neste estudo, o foco da composição do grupo foi o grupo de educadoras e o foco do conteúdo da entrevista relacionou-se, essencialmente, com os seguintes tópicos: dinâmicas de colaboração e intervenção da educadora em situação de conflito entre crianças.

Guillham (2005) acresce que “a group interview is a quick way into a ‘sub-culture’, its particular conventions, concerns, and language. (...) It can also provide an early

indication of the *range* of views, attitudes and experiences, (...). It can indicate *priority* concerns and areas of agreement and disagreement (...). Strong feelings are more often evidenced in a group setting and in general there is more risk-taking (...) you can identify factions or sub-groups among those present.” (pp. 67-68).

O número de pessoas que compõe o grupo (como já mencionado) é variável, havendo autores, como Chrzanowska (2002, citado Kvale & Svend, 2009: 150) e Gillham (2005: 65), para os quais uma entrevista de *focus group* pode integrar 6 a 10 sujeitos, ainda que o último autor admita que “ten is possibly too many” (Gillham, 2005: 65), chegando mesmo a fazer referência a um máximo de 8 indivíduos (Gillham, 2005: 62); outras autoras, ainda, como Marshall e Rossman (1999: 114), admitem que a composição dos grupos pode variar entre o mais pequeno de 4 e o maior de 12 pessoas.

No caso particular deste estudo, a entrevista de *focus group* foi realizada numa fase já um pouco avançada do estudo empírico e não de início, numa fase *exploratória* do projecto de investigação (Guillham, 2005: 60). Inicialmente estavam previstas realizarem-se duas sessões de entrevistas *focus group*, uma com as quatro (4) educadoras da valência da creche, e outra com as sete (7) educadoras da valência do jardim-de-infância. Contudo, houve alterações, quer no que respeita ao número de sessões quer ao número de participantes. A primeira entrevista de *focus group* foi realizada com o grupo de educadoras da creche, da qual participaram apenas três (3), dada a impossibilidade de uma das educadoras sair da sua sala por estarem a faltar auxiliares. A segunda entrevista de *focus group* foi realizada com o grupo de educadoras do jardim-de-infância, da qual participaram oito (8) educadoras, uma vez que a educadora da creche ausente na entrevista anterior pôde juntar-se ao segundo grupo de entrevistadas. Esta última entrevista foi realizada ao longo de duas sessões.

Optou-se por esta composição dos grupos (por valências), pois pareceu ser aquela que iria permitir: por um lado que as educadoras que tinham maiores afinidades profissionais (creche/jardim-de-infância) se relacionassem e estivessem mais à vontade para falar sobre temas dos quais todas tinham idêntico ou mais próximo conhecimento (no que concerne à faixa etária com a qual estavam a exercer a sua actividade, aquando do momento da entrevista). Isto porque, de acordo com Guillham (2005: 64), “a composição do grupo, não surpreendentemente, tem um maior efeito na participação

dos indivíduos”; e permite, por outro lado, ter “uma abordagem mais focada” (Gillham, 2005: 64) em cada uma das valências e aferiram-se algumas das particularidades de cada grupo (creche e jardim-de-infância), numa tentativa de estabelecer um paralelo entre ambas, relativamente a coincidências e dissonâncias.

Os grupos reuniram-se na sala de reuniões de educadoras, à volta de uma mesa oval e o gravador foi colocado no centro da mesa. Mediante o uso de uma grelha de entrevista semi-estruturada, procurou-se que todos os participantes tivessem vez e voz.

Esta técnica possibilitou a recolha de dados provenientes de várias pessoas num mesmo espaço e tempo; dados esses relativos a pensamentos, experiências e ideias das educadoras relativos a assuntos vários (já enunciados). Outra das vantagens prendeu-se precisamente com o interesse que as educadoras manifestaram pelos assuntos em discussão, o que, de certo modo, ajudou à sua abordagem – tal como explicitado por Morgan (2001: 151): “Group interviewing is easier [when implies] a group of participants who are interested in a topic [that] can keep a discussion going (...)”. E, simultaneamente, é também apontado o facto de numa entrevista de *focus group* ser mais difícil controlar o rumo da mesma, tal como referido por Guillham (2005: 62): “managing (...) a number of people *in discussion* is exponentially more difficult than dealing with just one person (...)”.

Outro aspecto a considerar nesta técnica é que a interacção grupal propicia uma maior espontaneidade expressiva e emotiva até mesmo na revelação de pontos de vista usualmente inacessíveis (Kvale & Svend, 2009: 150). Não obstante, este último aspecto pode resvalar para algo menos positivo, como Guillham (2005: 68-69) alerta: “(...) strong feelings are more often evidenced in a group setting and in general there is more risk-taking (...). Participants might find themselves revealing aspects of their feelings or personal history which are inappropriate and, at the very least, embarrassing to themselves and others (...)”. Contudo, compete ao investigador zelar para que não seja revelado qualquer aspecto que possa comprometer ou infligir mal a qualquer um dos sujeitos do estudo. Este aspecto foi tido em consideração nas transcrições das entrevistas.

4.2.2.1 Guião de Entrevista *Focus Group* às Educadoras

Foi elaborado um guião de entrevista comum a ambas as valências (Anexo 5), diferenciando apenas na utilização da terminologia referente a cada uma daquelas (creche e jardim-de-infância), realizando-se duas entrevistas de *focus group*, uma ao grupo de educadoras da creche e outra ao grupo de jardim-de-infância (Anexo 6). O tema da entrevista foi *Trabalho Colaborativo e Gestão de Conflitos pela Educadora de Infância*. Para esta entrevista definiram-se os seguintes objectivos gerais:

1. Identificar e compreender dinâmicas de colaboração existentes no jardim-de-infância;
2. Conhecer as concepções das educadoras sobre a colaboração;
3. Identificar os factores que favorecem/dificultam o trabalho colaborativo entre as educadoras;
4. Perceber como é que as educadoras estão a perceber a formação;
5. Saber quais as concepções das educadoras acerca da sua intervenção na gestão do conflito entre pares;
6. Perceber como é que as educadoras actuam em situações de conflito entre pares.

O guião era constituído por nove blocos temáticos, cada qual contendo objectivos específicos, que serviram de base à formulação de questões, e constam também do guião um conjunto de tópicos sobre os quais havia que inquirir o entrevistado, caso este não os abordasse de forma espontânea. Passa-se a apresentar os blocos e os respectivos objectivos específicos:

Bloco A – Legitimação e Motivação: Informar acerca da investigação; Motivar as entrevistadas; Legitimar a entrevista; Justificar as razões da entrevista; Garantir a confidencialidade.

Bloco B – Dinâmicas de Colaboração na Escola: Caracterizar as práticas colaborativas entre profissionais, existentes na escola; Compreender a importância que é atribuída aos processos de colaboração entre profissionais na escola.

Bloco C – Factores que Influenciam a Colaboração na Escola: Identificar os factores considerados desencadeadores/inibidores da colaboração na escola; Conhecer os factores que favorecem/dificultam a colaboração na escola; Equacionar desejos e sugestões de mudança neste âmbito.

Bloco D – Concepções e Experiências Vividas no Âmbito da Colaboração: Conhecer o modo como as educadoras definem o trabalho colaborativo; Perceber como as educadoras se revêem nos processos de colaboração em que participam; Compreender a importância que atribuem à colaboração no seu dia-a-dia profissional.

Bloco E – Acção de Formação *Mediação de Conflitos na Infância*: Compreender a percepção das educadoras relativa ao processo de formação; Identificar o(s) potencial(ais) contributo(s) da formação para o desenvolvimento profissional das educadoras.

Bloco F – Concepções acerca da Intervenção da Educadora em Situação de Conflito: Conhecer as concepções que as educadoras têm acerca do papel do Educador de Infância em situação de conflito entre pares.

Bloco G – Intervenção da Educadora em Situação de Conflito entre Crianças: Conhecer os condicionalismos da intervenção das educadoras; Conhecer como as educadoras percebem a sua intervenção na gestão dos conflitos entre crianças.

Bloco H – Formação Docente Contínua: Conhecer as necessidades de formação que as educadoras consideram necessárias.

Bloco I – Fecho da entrevista: Agradecer e Disponibilizar para qualquer questão.

4.2.3 Entrevistas de Caracterização às Auxiliares de Acção Educativa

Estas entrevistas têm como finalidade a “(...) recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1990: 354). No caso particular, teve como principais objectivos: conhecer aspectos relativos ao modo de actuação em situação de conflito entre crianças, quer das auxiliares quer das educadoras com quem estavam a trabalhar. Foram realizadas 16 entrevistas, no final do segundo ano (Anexo 7).

Quadro 13: Questões e objectivos das entrevistas às auxiliares

Objectivos específicos	Questões
Conhecer a concepção de conflito das auxiliares.	O que é que considera ser o conflito entre as crianças?
Identificar quais os conflitos mais frequentes no grupo.	Quais é que são os conflitos mais frequentes neste grupo?
Identificar as estratégias utilizadas pelas crianças em situação de conflito interpessoal.	E como é que eles lidam com o conflito? Quais são as estratégias mais utilizadas por eles?
Perceber se houve diferenças significativas ao nível da ocorrência dos conflitos entre as crianças.	Acha, sentiu que houve alguma progressão no início, meio e final do ano?
Compreender a actuação das auxiliares em situação de conflito entre pares.	Quando ocorre a situação de conflito entre as crianças, como é que costuma actuar?
Conhecer a percepção da auxiliar sobre a actuação da educadora aquando de situações de conflitos entre crianças.	E a educadora da sala como é costuma actuar quando ocorre uma situação de conflito?
Perceber se foi percepcionada qualquer evolução ao nível da actuação da equipa de sala face aos conflitos entre crianças, no decorrer do tempo em que ocorreram as sessões de trabalho conjunto/ao longo do tempo.	E em termos da actuação dos adultos? A forma como foram gerindo essas situações, desde o princípio do ano até agora, notou alguma evolução? Fizeram uso de outras estratégias, diferentes das mais usuais?
Criar disposição para abordar outros aspectos que considera pertinentes.	Quer acrescentar mais alguma coisa?

4.2.4 Entrevista de *Follow Up* às Educadoras

Flick (2009: 107), referindo-se à entrevista como um dos principais métodos de produção de dados verbais, aborda diferentes situações nas quais são solicitadas entrevistas e fala brevemente dos casos em que “(...) vemos que os pesquisadores voltam aos participantes para verificar com eles os resultados do estudo”. No caso concreto, pretendeu-se: saber que práticas e saberes, que foram sendo alterados ao longo

do estudo, se mantinham ou não e porquê; pedir corroboração ou não das interpretações que haviam sido feitas, por meio dos indícios do cruzamento/triangulação de dados, obtidos através das entrevistas às educadoras, às auxiliares e das observações realizadas pela investigadora, uma vez que as “(...) interview questions can derive from observational data – you may see something and want to ask follow-up questions to understand the reasons behind particular events” (Gay *et al.*, 2009: 370). Estas entrevistas, às educadoras, foram realizadas um ano após a saída da investigadora do campo de investigação.

4.2.4.1 Guião de Entrevista *Follow up* às Educadoras

Foi elaborado um guião de entrevista comum a ambas as valências (Anexo 8). O tema da entrevista foi *Mudanças no Trabalho Colaborativo e na Gestão de Conflitos pela Educadora de Infância*, realizando-se entrevistas individuais, a cada uma das educadoras (Anexo 9). Para esta entrevista definiram-se os seguintes objectivos gerais:

1. Perceber o impacto da formação ao nível das concepções e saberes acerca do conflito;
2. Identificar diferenças no modo de actuar da educadora em situação de conflito entre pares, antes e após o trabalho colaborativo;
3. Saber quais os aspectos trabalhados na formação considerados como significativos para a actuação quotidiana da educadora;
4. Contrapor percepções (das auxiliares e investigadora) relativamente à actuação da educadora.

O guião era constituído por sete blocos temáticos, cada qual contendo objectivos específicos, que serviram de base à formulação de questões, e constam também do guião um conjunto de tópicos sobre os quais havia que inquirir o entrevistado, caso este não os abordasse de forma espontânea. Passa-se a apresentar os blocos e os respectivos objectivos específicos:

A – Legitimação e Motivação: Informar acerca da investigação; Motivar a entrevistada; Legitimar a entrevista; Justificar as razões da entrevista; Garantir a confidencialidade.

B – Concepções e saberes acerca do Conflito: Conhecer as concepções do conceito de conflito, da educadora; Perceber se há diferenças de concepção do conceito de conflito, entre o início da formação e actualmente.

C – Intervenção da educadora em situação de conflito entre pares: Conhecer como a educadora percepciona a sua actuação na gestão dos conflitos entre crianças em idade de creche/jardim-de-infância; Identificar mudanças nas concepções de actuação da educadora em situação de conflito entre crianças; Confrontar a Educadora com o que havia escrito e o que afirma actualmente sobre o conceito de conflito; Pedir interpretação das narrações da auxiliar e da investigadora;

D – Práticas Reflexivas: Identificar aspectos que perduram na reflexão da educadora sobre a sua acção; Identificar outras mudanças ocorridas a esse nível.

E – Concepções e experiências vividas no âmbito da colaboração: Identificar modos de colaboração entre as educadoras; Perceber a importância e contributos práticos do grupo colaborativo.

F – Processos de formação pela investigação-acção em mediação de conflitos: Conhecer a opinião da educadora sobre o decurso da formação; Identificar a opinião da educadora sobre as novas estratégias e projectos surgidos no grupo; Conhecer os pontos fracos e fortes do trabalho realizado em conjunto; Perceber se as questões colocadas no início foram respondidas, ao longo das sessões de trabalho do grupo.

G – Fecho da entrevista: Agradecer e Disponibilizar para qualquer questão.

4.2.5 Entrevista Semi-Estruturada à Directora

A entrevista à directora da escola ocorreu após a realização das entrevistas de *follow up* às educadoras, por necessidade de melhor compreender a razão de mudanças ocorridas na dinâmica institucional em termos colaborativos (criação de equipas pedagógicas e atribuição de espaço e tempo de trabalho conjunto), indicadas nas referidas entrevistas às educadoras (Anexo 10).

4.2.5.1 Guião de Entrevista Semi-Estruturada à Directora

Foi elaborado um breve guião de entrevista, realizada à directora da escola, cuja temática foi *Trabalho Colaborativo e seus Efeitos na Instituição*. Foram definidos os seguintes objectivos gerais:

1. Conhecer dinâmicas de colaboração da Escola.
2. Conhecer as consequências do trabalho de formação na Escola.
3. Identificar os factores que levaram à criação das equipas pedagógicas.

Apresentam-se, abaixo, os blocos e respectivos objectivos delineados para a entrevista com a directora:

Bloco A – Legitimação e Motivação: Informar acerca da investigação; Motivar a entrevistada; Legitimar a entrevista; Justificar as razões da entrevista; Garantir a confidencialidade.

Bloco B – Dinâmicas de Colaboração na Escola: Identificar práticas colaborativas presentes e valorizadas na escola; Compreender a importância que é atribuída aos processos de colaboração entre profissionais na escola; Identificar os factores desencadeadores/inibidores da colaboração na escola.

Bloco C – Efeitos do Processo de Formação: Conhecer quais os efeitos do processo de formação na escola (direcção, educadoras, auxiliares, crianças, pais, ...).

Bloco D – Criação das Equipas Pedagógicas: Saber o que despoletou a criação das equipas pedagógicas; Compreender os principais objectivos da criação das equipas pedagógicas; Compreender a importância atribuída às equipas pedagógicas; Esclarecer, eventual influência do trabalho colaborativo entre as educadoras e investigadora (processo de formação) e a criação das equipas pedagógicas.

Bloco E – Fecho da entrevista: Agradecer e Disponibilizar para qualquer questão.

4.3 Recolha e Transcrição das Entrevistas

A colecta das entrevistas realizou-se em duas salas (sala das educadoras e sala polivalente) e foi efectuada mediante gravação áudio e posterior transcrição, a qual, efectivamente, “(...) é uma tarefa demorada” (Gay *at al.*, 2009: 372), mas também é “(...) por si só um processo de interpretação” (Gillham, 2005: 121), possibilitando, de certo modo, uma apropriação dos conteúdos daquelas.

Realizaram-se transcrições integrais das entrevistas, excepto (raras vezes) quando as divagações eram demasiado longas e nada acrescentavam de significativo à prossecução dos objectivos da entrevista, como foram os casos das entrevistas de *follow up* da EC3 e da EJ3. Ainda que este aspecto já tenha sido abordado e justificado anteriormente, cita-se Caldeira (1980, citado por Rosa & Arnoldi, 2008: 23), o qual reforça a ideia de que: “a Entrevista, inúmeras vezes, serve ao entrevistado como uma opção para o desabafo

de questões pessoais que não têm onde ser dirimidas. Mas, essas questões, só raramente, são de interesse para o entrevistador”.

Foram utilizados códigos e convenções nas transcrições das entrevistas, nomeadamente, a entrevistadora/investigadora encontra-se identificada no discurso escrito por **Inv.**, designando *Investigadora* e as entrevistadas encontram-se identificadas com o respectivo código que lhes fora atribuído, ou seja, **EC 1, 2, 3, ...** ou **EJ 1, 2, 3, ...** designando, respectivamente, Educadora de Creche (1, 2, 3, ...) ou Educadora de Jardim-de-Infância (1, 2, 3, ...). Os números que se seguem às iniciais são indicativos das diferentes educadoras. Também as Auxiliares foram codificadas de igual forma: **AC 1, 2, 3, ...** ou **AJ 1, 2, 3, ...** designando, respectivamente, Auxiliar de Creche (1, 2, 3, ...) ou Auxiliar de Jardim-de-Infância (1, 2, 3, ...).

Relativamente às convenções, recorreu-se a algumas daquelas explicitadas em Flick (2005: 176).

Quadro 14: Convenções de transcrição das Entrevistas

Convenções	Significado
...	Silêncio prolongado.
(...)	Discurso não transcrito.
[Palavra(s)]	Sobreposição dos discursos de duas ou mais pessoas.
‘Ah:’/ ‘Ah::’	Sons prolongados, de menor ou maior duração.
<u>Palavra</u>	Ênfase.
‘Pala-’	Palavra inacabada.
PALAVRA	Aumento do tom de voz.
(Risos)	Risos das participantes na entrevista.

Fonte: Adaptado de Flick (2005: 176)

4.4 Questionário

Para Ghiglione e Matalon (1997: 110), “um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua

ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos (...). Para que tal seja possível é, evidentemente, necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exactamente o que se espera dela”. Segundo Gall, Gall e Borg (2006:), o questionário é um método de recolha de dados que procura, mediante uma sequência de perguntas, conhecer “sentimentos, motivações, atitudes, realizações e experiências dos indivíduos”.

O questionário aplicado foi adaptado do questionário *Desenvolvimento Profissional de Professores* (DPP), elaborado pelas professoras/investigadoras Maria Assunção Flores (da Universidade do Minho) e Margarida Veiga Simão (da Universidade de Lisboa), no âmbito de um projecto internacional com o mesmo nome, do qual participaram os seguintes países: Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro, centrado nas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com Veiga Simão, Flores e Ferreira (2007: 64), o instrumento foi aferido para os três países: “características como a validade e a fidelidade do instrumento foram consideradas na construção deste questionário”.

A adaptação consistiu sobretudo no acréscimo de dois blocos relacionadas com a temática do sub-projecto que aqui se apresenta – uma sobre os *conflitos entre crianças* e a outra sobre *o papel do educador no conflito*; perfazendo, assim, um questionário com um total de sete blocos (Quadro 15 e Anexo 11).

Os principais objectivos prenderam-se com a compreensão da perspectiva das educadoras acerca da sua escola, procurando conhecer as potencialidades e dificuldades relacionadas com as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no seu local de trabalho, e, ainda, com a sua percepção acerca dos conflitos mais frequentes com que se deparam no dia-a-dia, bem como a percepção sobre a sua actuação em situação de conflito entre as crianças e a sua concepção sobre o ideal (*como o educador deve actuar*) de actuação aquando da ocorrência de conflitos interpessoais das crianças.

Considerou-se ser pertinente sujeitar os novos blocos a um pequeno estudo uma aplicação experimental, o qual teve como principal finalidade “(...) seleccionar perguntas adequadas para serem incluídas na versão final do questionário que se

pretende utilizar na investigação principal” (Hill & Hill, 2002: 70), de modo a evitar as perguntas ambíguas. Foram distribuídos 30 questionários, dos quais 13 foram aplicados pessoalmente a educadoras de outros jardins-de-infância, os quais tiveram como feedback algumas sugestões de alteração (como por exemplo, ao nível dos dados pessoais); e os restantes 17 foram distribuídos por educadoras de creche e jardim-de-infância, mas apenas foram devolvidos 11, sem qualquer sugestão/recomendação anotada; o que corresponde a uma recolha total de 24 questionários, que, por sua vez, perfaz uma taxa de devolução de 80%.

Em termos da fidelidade relativa às questões acrescidas, realizou-se o coeficiente alfa de Cronbach para os blocos acima referidos, que englobavam as seguintes questões: *assuntos dos conflitos mais frequentes* ($\alpha = 0,708$, nos 11 itens), *actuação do educador em situação de conflito entre as crianças* ($\alpha = 0,814$, nos 19 itens), *como deve ser a actuação do educador em situação de conflito entre as crianças* ($\alpha = 0,657$). Deste modo, pode afirmar-se que os novos blocos apresentavam consistência.

Relativamente às vantagens, Ghiglione e Matalon (2007) referem a forma simples de se aplicar, podendo ser realizado em praticamente qualquer lugar. Em relação às desvantagens, aponta-se o facto de se ter que recorrer a técnicas de estatística e de tratamento de informação.

O questionário é constituído por diversas questões fechadas e algumas abertas, distribuídas por diferentes blocos, como se apresenta no seguinte quadro:

Quadro 15: Estrutura do Questionário de DPP

Bloco	Categoria	Dimensões	Questões/Itens
I - Dados pessoais e profissionais	Dados pessoais e profissionais	Idade, habilitações académicas e profissionais, anos de serviço, entre outros	1 a 12
II - Formação Contínua nos últimos 2 anos	Motivações	1 Motivações Instrumentais	1, 3 e 12
		2 Motivações Práticas	7, 8, 9 e 10
		3 Motivações Emancipatórias	2, 4, 5, 6 e 11
		4 Motivações Políticas	15 e 16
		5 Motivações Pedagógicas	13 e 14
		6 Motivações Colaborativas	17, 18 e 19
III – Natureza do trabalho docente	Natureza do trabalho docente	1 Uso de destrezas e conhecimentos	1 e 7
		2 Latitude de decisão	2 e 10
		3 Feedback	3 e 6
		4 Trabalho como um todo	4 e 8
		5 Significado/sentido do trabalho	5 e 9
IV - Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola	Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola	1 Eficácia	1, 2 e 3
		2 Tomada de Decisão	7 e 8
		3 Ajuda e Encorajamento	4, 5 e 6
		4 Orientação Ética	9
	Orientação Profissional	1 Individual	1, 6, 10 e 15
		2 Colectiva	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 14
V - Oportunidades de Aprendizagem e DP na Escola	Oportunidades de Aprendizagem e DP no local de trabalho	3 Orientação para a Ética	16, 17 e 18
		1 Oportunidades individuais para o DP	1, 2, 3, 4, 7, 9 e 11
		2 Oportunidades ao nível da escola/agrupamento para o DP	5, 6, 8, 10 e 13
		3 Formação contínua a curto prazo	12
VI - Conflitos entre crianças	Assuntos dos Conflitos	4 Formação contínua a longo prazo	14
		1 Conflitos relacionados com regras	2, 3, 6 e 11
		2 Conflitos relacionados com ofensas	4 e 7
VII – O papel do Educador no Conflito	Assuntos dos Conflitos	3 Conflitos relacionados com controlo	1, 5, 8, 9 e 10
	Intervenção da Educadora em situação de conflito entre crianças	Atitudes e competências mediadoras para a resolução de conflitos (calma, imparcialidade, escuta activa, encorajar o diálogo e autonomia, apelar à reconciliação, entre outros)	1 a 19
	Como Deve a Educadora actuar em situação de conflito entre crianças	Atitudes e competências mediadoras para a resolução de conflitos (calma, imparcialidade, escuta activa, encorajar o diálogo e autonomia, apelar à reconciliação, entre outros)	1 a 16

Fonte: Adaptado de Veiga Simão, Flores e Ferreira (2007: 67-68).

Grande parte das respostas foi medida por uma escala de intensidade, tipo Likert, traduzindo a intensidade de opinião/atitude/representação. Esta escala oferece cinco possibilidades de resposta, permitindo, desse modo, recolher informação mais rica sobre os itens apreciados. De acordo com Tuckman (2000: 280), a escala de Likert “usa-se

para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor”.

A aplicação do questionário no campo de estudo, ocorreu em três momentos: o 1º momento realizou-se no início do estudo (Fevereiro de 2009), o 2º momento foi a meio do percurso do trabalho de campo (Dezembro de 2009) e o 3º momento foi antes da saída da investigadora do campo (Abril de 2010). Pretendeu-se ver a evolução das questões da percepção da cultura de escola, da orientação profissional e actuação da educadora, ao longo do tempo.

Para este estudo foram analisados alguns blocos: I, II (parcialmente), IV, V, VI e VII, com o intuito de contribuir para uma melhor caracterização da organização escola, das educadoras, bem como para uma maior compreensão da perspectiva das educadoras acerca do seu contexto de trabalho em termos de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional e, ainda, para um melhor entendimento relativo às percepções e concepções das educadoras relativas às situações de conflitos interpessoais das crianças e a própria actuação das educadoras aquando da ocorrência daquelas.

Quadro 16: Calendarização dos momentos de aplicação do questionário às educadoras

Momento da aplicação do questionário DPP	Calendarização	Número total de respondentes (N)
1º	Fevereiro de 2009	11
2º	Dezembro de 2009	9
3º	Abril de 2010	9
Total de questionários:		29

No primeiro momento os questionários foram aplicados à totalidade de educadoras da instituição, no segundo e terceiro momentos foram aplicados apenas às educadoras que integravam o grupo colaborativo.

4.5 Análise de Conteúdo

A técnica utilizada para a análise dos dados recolhidos, foi a análise de conteúdo. Esta é definida por Bardin (1979: 42) como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”, ou seja, extrair significações sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio.

A análise de conteúdo é constituída por diferentes momentos, entre eles destacam-se: a pré-análise; a codificação e a categorização.

A pré-análise visa a organização, através da operacionalização e sistematização das ideias iniciais. Para o efeito, concretizaram-se diversas actividades, entre as quais a “leitura flutuante” (Bardin, 1979: 96), que consistiu na leitura dos textos recolhidos e posterior selecção para a constituição do *corpus* do trabalho, isto é, “(...) o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1979: 96). O *corpus* da investigação foi constituído por vários textos, como entrevistas, observações, reflexões, sínteses, entre outros.

As operações de codificação, isto é, “(...) o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 1979: 103-104) dos textos, foram efectuadas manualmente, procurando seleccionar unidades de registo pertinentes, quer em relação às características do material quer dos próprios objectivos subjacentes. As unidades de registo mais usuais foram palavras e frases, com determinado sentido. Fez-se também a contagem da frequência (Fi) com que as unidades de registo foram surgindo, tomando-a como indicativo da importância atribuída pelos sujeitos participantes àquelas.

A categorização consistiu num processo de classificação da informação recolhida em categorias (que reúnem unidades de registo), as quais denotam a importância dada pelos indivíduos a temas diversos. Com efeito, para a sistematização do material recolhido,

recorreu-se a um processo de categorização, segundo o “procedimento por «milhas»” (Bardin, 1979: 119), o qual se baseou na criação de categorias de modo progressivo, à medida que a informação foi sendo analisada.

As categorias suscitadas obedeceram aos seguintes critérios de qualidade, segundo Bardin (1979: 120): a) exclusão mútua – as unidades de registo apenas podem constar numa categoria, não podendo ser repetidas em duas; b) homogeneidade – “num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise”; c) pertinência – “o sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”; d) objectividade e fidelidade – “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira”; e) produtividade – os índices de inferências e os dados exactos são indicativos da fertilidade dos conjuntos de categorias.

Para uma breve apresentação dos sistemas de categorização, apresentam-se as principais situações em que se fez uso da análise de conteúdo, optando por o fazer neste capítulo de forma simplificada, com indicação apenas dos grandes temas e categorias, podendo nestes observar-se o cuidado que houve em atravessar as análises com entradas similares, embora a natureza, propósitos e extensão dos processos de recolha e dos dados recolhidos tenha permitido uma maior ou menor especificação. No capítulo 7, onde se apresentam e interpretam os dados qualitativos, serão aprofundadas as apresentações destas análises, com recurso a indicadores e unidades de registo.

Análises aos Dados relativos às Educadoras:

- Entrevistas de *Focus Group* (Anexo 12)

Como se pode observar no quadro seguinte, a análise das entrevistas de *focus group* centrou-se sobre as dinâmicas e factores que favorecem/dificultam a colaboração na escola e sobre a formação propriamente dita, seus processos, efeitos e possibilidades de aprofundamento.

Quadro 17: Análise de conteúdo das Entrevistas de *Focus Group*

Tema	Categoria	Sub-categoria
Dinâmicas de Colaboração na Escola	Colaboração entre Educadoras	
	Colaboração entre Educadoras e Auxiliares	
	Colaboração entre Educadoras e Psicóloga	
	Colaboração entre Educadoras e Pais	
	Colaboração entre Educadoras e outros Professores	
	Colaboração entre Educadoras e outros Funcionários da Escola	
	Colaboração com toda a Escola	
	Colaboração entre Escola e outras Escolas da mesma Congregação	
	Colaboração entre Escola e Instituições do Ensino Superior	
	Colaboração entre Escola e outras Instituições	
	Colaboração entre Escola e Escolas de outros Países	
Factores que sustentam a Colaboração na Escola	Visão positiva do trabalho em colaboração	
	Liderança da Escola	
	Resultados alcançados	
Factores que dificultam a Colaboração na Escola	Distância entre casa-trabalho	
	Tempo	
	Gestão de recursos humanos, materiais e temporais	
	Meio onde a escola está inserida	
	Dimensão da escola	
	Relação escola-família	
	Relação educadoras-auxiliares	
Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i>	Processo de Formação	Ambiente de trabalho
		Auto-observações
		Hetero-observações
		Teoria
		Colaboração entre educadoras
		Avaliação
	Efeitos da formação	Mudança a nível das concepções
		Mudança a nível da observação
		Mudança a nível da reflexão
		Mudança a nível da reflexão na acção
		Mudança a nível das práticas – novas estratégias
		Mudança a nível pessoal
	Necessidade de alargar a formação a outros intervenientes educativos	Importância da formação para todos os intervenientes educativos
		Importância da formação para os pais
		Importância da formação para as auxiliares
	Perspectivas futuras de trabalho conjunto	Entre educadoras
		Entre educadoras e pais

- Entrevistas de *Follow Up* (Anexo 13)

Nos dados relativos às entrevistas de *follow up* foi possível analisar como as educadoras representam o conflito, as dinâmicas de colaboração, o processo formativo e a sua intervenção, mas também as mudanças que identificam em si próprias e na escola. Para isso, tiveram também a oportunidade de se confrontar com perspectivas das auxiliares e da investigadora e de fazer uma apreciação global do processo de formação. Os quadros seguintes segmentam a análise desses temas.

Quadro 18: Análise de conteúdo das Entrevistas de *Follow Up*

Tema	Categoria	Sub-categoria
Conceito de conflito	Concepções de conflito	Perspectiva positiva
		Perspectiva negativa
Dinâmicas de Colaboração na Escola	Condicionalismos e Dificuldades	Pessoais
		Interpessoais
		Institucionais
Organização e processo formativo		Colaboração entre educadoras
		Auto-observação
		Hetero-observação
		Teoria
		Reflexão sobre a acção
		Reflexão na acção
		Formação com as Auxiliares
		Encontro com os pais
		Constrangimentos e Dificuldades
Efeitos nas Salas – Projectos	Durante o processo formativo	Resultado
		Actuação
		Reflexão sobre a acção
		Incompletos
	Após o processo formativo	Objectivos a concretizar
Intervenção da Educadora em Situação de Conflito entre Crianças	Actuação como Mediador	Prevenção
		Não intervenção
		Mediação de urgência
	Actuação como Árbitro	Não seguimento dos acontecimentos
		Incitar à procura de vencedor
	Condicionalismos e Dificuldades	
		Tempo

Quadro 18 (Continuação): Análise de conteúdo das Entrevistas de *Follow Up*

Tema	Categoria	Sub-categoria
Confronto entre a percepção da auxiliar e a interpretação da educadora	Coerência entre o discurso da Educadora e o discurso da Auxiliar sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	
	Discordância entre o discurso da Educadora e o discurso da Auxiliar sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	
Confronto entre a percepção da investigadora e a interpretação da educadora	Coerência entre o discurso da Educadora e o discurso da Investigadora sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	
	Discordância relativa entre o discurso da Educadora e o discurso da Investigadora sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	
Mudanças nas Educadoras	Ao nível de saberes declarativos	
	Ao nível de saberes procedimentais	
	Metacognição	
	Colaboração entre educadoras	
	Colaboração entre Educadora e Auxiliar	
	Colaboração entre Educadora e Pais	
	Actuação	
	Reflexão	
Mudanças na Escola	Criação de equipas pedagógicas	Inovação
		Origem
		Finalidade
		Frequência
		Organização
		Colaboração entre educadoras
		Condicionalismos e Limitações
Apreciação Global do Processo de Formação	Pontos fortes	
	Pontos fracos	

- Reflexões Finais (Anexo 14)

A partir das reflexões feitas pelas educadoras no final da formação, fez-se uma análise de conteúdo na qual, mais uma vez, se evidenciam as suas perspectivas acerca da formação, seu processo e mudanças associadas, acerca da sua actuação mediadora e acerca dos efeitos de todo o processo nas auxiliares e nos pais, como os quadros seguintes referem:

Quadro 19: Análise de conteúdo das Reflexões Finais das Educadoras

Tema	Categoria	Sub-categoria
Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i>	Processo de Formação	Colaboração entre educadoras
		Auto-observação
		Teoria
		Reflexão
		Actuação
		Formação com as Auxiliares
		Encontro com os pais
Formação <i>Mediação de Conflitos na Infância</i>	Apreciação Global	Formação de longa duração
		Actuação da educadora em situação de conflito
		Colaboração entre educadoras
		Aprendizagens das educadoras
	Mudanças a nível da observação	
Efeitos nas crianças	Actuação em situação de conflito	
Efeitos nos Pais	Colaboração entre pais e educadoras	
Actuação como Mediador	Mediação de urgência	

Ao longo da formação, e no fim desta, ocorreram outros processos de análise de conteúdo que, ao serem devolvidos às educadoras, serviram para o desenvolvimento da formação e das suas investigações, mas também para densificar o processo de recolha, na fase final. No capítulo 7, de apresentação e interpretação de dados qualitativos, integram-se alguns desses dados e análises, como forma complementar de triangulação. Nos anexos apresentam-se os quadros de análise, com as respectivas unidades de registo, anexos esses que serão referenciados à medida que forem sendo apresentados os dados.

4.6 Análise Estatística

Foi utilizada a análise estatística para o tratamento dos dados do questionário, tendo sido seleccionado o programa de cálculo estatístico para o domínio das Ciências Sociais – *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (versão 20).

Foi criado um ficheiro de dados, utilizando o software SPSS, seguindo-se a definição das variáveis segundo o questionário e a consequente inserção dos dados, relativa aos três momentos de aplicação dos questionários. Depois, foram aplicados testes às amostras emparelhadas. Segundo Maroco e Bispo (2005: 84), “(...) em ciências sociais recorre-se com frequência a amostras em que os indivíduos que as constituem estão de alguma forma, propositada, relacionados. (...) este tipo de amostras designa-se por amostras emparelhadas, e o seu principal objectivo é o de reduzir as fontes de variabilidade não associadas directamente com o efeito que se pretende medir. As amostras emparelhadas podem designar-se por amostras de medições repetidas – quando as amostras são um conjunto de medições dos mesmo [*sic*] indivíduos em situações experimentais ou temporais distintas (...)”.

Numa primeira fase foram utilizadas técnicas de estatística descritiva, depois foram realizados testes à normalidade das distribuições associadas aos diferentes fatores dos blocos/escalas através do Teste *Shapiro-Wilk* e seguiram-se testes paramétricos para amostras emparelhadas, nos quais foram comparadas as mesmas variáveis em diferentes momentos ao longo do tempo: Teste F (ANOVA) e Teste t (Anexo 16).

4.7 Triangulação

Uma vez que não existe uma validade absoluta em nenhuma das abordagens de investigação, é possível, no entanto, procurar a consecução da validade do estudo qualitativo através da técnica da *triangulação* (Bolívar *et al.*, 2001, citado por Alves, 2002: 78).

O conceito de triangulação deriva da analogia com a navegação e agrimensura, e foi denominado por Hammersley (1992, citado por Alves, 2002: 81). De acordo com

Nachmias e Nachmias (1992: 199) “a essência da triangulação reside no facto do investigador utilizar dois ou mais métodos de recolha de dados”. Mertens (1997: 183) vai também na mesma linha de pensamento, para esta autora a “triangulação envolve a verificação de informação que foi recolhida de diferentes fontes ou métodos para constituir uma consistência de evidência por entre fontes de dados”. Para Hammersley e Atkinson (1983, citados por Denzin, 1988: 319), ainda que reportando-se a investigações do tipo etnográfico, a triangulação diz respeito a dados “deriving from different phases of fieldwork, different points of respondent validation, and accounts of different participants involved in the setting” e sublinham que, “(...) the purpose is to relate different sorts of data in ways that counteract possible threats to validity” (*triangulação reflexiva*).

Sintetizou-se um conjunto de diferentes tipos de triangulação, tendo em consideração diferentes autores (Hammersley, 1992, citado por Alves, 2002: 81; Bolívar *et al.*, 2001, citados por Alves, 2002: 82; e Denzin, 1988: 319):

- a) triangulação de dados (variedade de fontes de dados, obtidos de diferentes pessoas, tempos e lugares);
- b) triangulação de investigadores (múltiplos observadores);
- c) triangulação teórica (usa variadas perspectivas para explicar os resultados);
- d) triangulação metodológica (utiliza o mesmo método em diferentes ocasiões ou utiliza diferentes métodos no mesmo objecto de estudo – observações, entrevistas, documentos, ...).

A triangulação é uma técnica útil para uma investigação de estudo de caso, como apontam Adelman *et al.* (1980, citados por Cohen & Manion, 1994: 241), pois:

“(...) is at the heart of the intention of the case study worker to respond to the multiplicity of perspectives present in a social situation. All accounts are considered in part to be expressive of the social position of each informant. Case study needs to represent, and represent fairly, these differing and sometimes conflicting viewpoints”.

No presente trabalho, considera-se que se fez um pouco de todos estes tipos de triangulação, a saber:

. Triangulação de dados – foram obtidos dados a partir de narrativas orais e escritas de diferentes intervenientes (educadoras, auxiliares, investigadora-formadora e directora),

questionários, e esses dados foram postos em diálogo e confronto na apresentação e interpretação dos mesmos;

. Triangulação de investigadores – considerando as educadoras participantes como investigadoras que participaram na análise e interpretação dos dados e considerando a orientadora desta investigação como investigadora mais distanciada;

. Triangulação teórica – foram pesquisadas e referidas diferentes perspectivas de vários autores e usadas para permitir múltiplos olhares;

. Triangulação metodológica – para estudar a intervenção das educadoras em situação de conflito e as dinâmicas de conflito entre crianças e para triangular perspectivas e práticas, recorreu-se a observações (auto e hetero), entrevistas (*focus group* e *follow up*) e questionários.

Nesta investigação destaca-se a triangulação de dados, metodologia e de investigadores. Uma das mais-valias foi, pois, a possibilidade de conjugar as técnicas da entrevista e da observação. Para Gillham (2005, citado por Gay *et al.*, 2009: 370):

“(...) pairing observations and interviews provides a valuable way to gather complementary data [once] (...) while observation (of social interactions, for example) will provide clues, *asking* people questions relating to what you’ve observed (perhaps obliquely, the purpose of widely framed open questions) will guide your interpretation”.

Houve, nas entrevistas de *follow up*, a oportunidade de pedir a cada educadora que interpretasse as narrativas e interpretações de outros atores envolvidos (auxiliares e investigadora) no fornecimento dos dados provenientes quer de entrevistas quer de observações.

Werner e Schoepfle (1987, citados por Hébert, 1990:) afirmam que “(...) a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do «significado» atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem”. Neste sentido, a técnica da entrevista é complementar e necessária à observação participante, aquando da recolha de dados válidos sobre crenças, opiniões e ideias dos sujeitos. Pretendeu-se, com a triangulação, criar uma visão mais completa e mais realista dos fenómenos em estudo - os modos como as educadoras de infância pensam e actuam em situação de conflito entre crianças e as mudanças que são identificadas pelos participantes desta investigação, bem como o papel que a formação desempenha.

Adelman *et al.* (1980, citados por Cohen & Manion, 1994: 241):

“(…) as vantagens de uma técnica particular recolher relatos de testemunhas de um acontecimento – *triangulação* – deveriam ser sublinhadas. Tal facto encontra-se no âmago da intenção do investigador de estudo de caso para responder à multiplicidade de perspectivas presente numa situação social. Todos os relatos são em parte considerados como sendo expressivos da posição social de cada informante. O estudo de caso precisa de representar, e representa justamente, estes divergentes e por vezes conflituosos pontos de vista”.

5. A Ética da Investigação

A questão da ética foi desde sempre objecto de estudo de filósofos e investigadores, pela consciência da sua relevância nas relações humanas. Todo e qualquer trabalho de investigação que envolva pessoas deve reflectir sobre aspectos de ordem deontológica, de forma a obedecer a determinados princípios éticos. Para o efeito, organizações como a American Psychological Association (APA), British Sociological Association (BSA) e a American Educational Research Association (AERA) desenvolveram códigos de ética para a investigação com seres humanos. Smith (2000) e Strike (2006) fazem também referência ao *Relatório de Belmont – Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*, um relatório de 1978 da Comissão Nacional para a Protecção de Sujeitos Humanos de Investigação Biomédica e Comportamental.

De acordo com vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Fine & Sandstrom, 1998; Flick, 2009; Gall, Borg & Gall, 1996; Máximo-Esteves, 2008; Moreira, 1994, 2007; Punch, 1994; Smith, 2000; Strike, 2006; Tuckman, 2000), existem diversas questões éticas a considerar numa investigação, frequentemente, dilemas morais e éticos (Punch, 1994: 89), que necessitam de ser resolvidos situacionalmente. Neste sentido, ao longo de todo o trabalho – desde a elaboração do projecto, passando pela negociação da entrada no campo e o próprio trabalho de campo até à disseminação dos resultados – foram tidos em consideração os seguintes princípios de conduta ética:

- Consentimento informado – “(…) implica a responsabilidade do investigador social explicar aos participantes de forma tão completa e significativa quanto possível em que consiste a pesquisa, quem a realiza e financia (...)” (Moreira, 1994: 71). Após ter sido apresentado o projecto inicial do estudo, quais os objectivos, a metodologia e garantias, coube às educadoras (após terem colocado questões) a decisão final relativa à sua participação voluntária no estudo e a sua permanência até ao final daquele, tendo-lhes

sido informado que poderiam “(...) desistir da participação a qualquer momento” (Gall, *et al.*, 1996: 88). Mesmo porque, “(...) a obtenção de consentimento não é algo prévia e definitivamente adquirido mas antes um processo sujeito a renegociação ao longo do tempo” (Moreira, 1994: 72), logo, sempre que era feito um ponto da situação mais geral relativamente ao processo de investigação/formação em curso, era questionada e então renovada/reforçada a vontade de prosseguir com os trabalhos. Significa isto que, “o consentimento informado envolve muito diálogo ao longo de todo o processo” (Smith, 1990, citado por Vasconcelos, 1997: 69).

No que toca ao financiamento, foi partilhado com as educadoras a aceitação da candidatura da investigadora a uma bolsa de estudo da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

As crianças estiveram também envolvidas no estudo. A participação das crianças no estudo consta das observações e relatos das educadoras. Foi obtido total consentimento por parte da direcção e os pais foram informados relativamente ao estudo em curso, mediante comunicado disponibilizado no site do colégio. Também as educadoras explicaram às crianças que, em conjunto com outra educadora, iriam estudar os conflitos que ocorriam no grupo, para que todos ficássemos a saber mais sobre como resolver os conflitos da melhor forma. Tal procedimento vai de encontro àquilo que Fine e Sandstrom (1998: 28) afirmam: “(...) o nosso sentimento é de que deve dizer-se o máximo possível às crianças, mesmo que algumas delas possam não compreender toda a explicação. A sua idade não deve diminuir os seus direitos, ainda que o seu nível de compreensão tenha de ser tido em consideração nas explicações que são partilhadas com elas”.

- Confidencialidade – implica “(...) manter o anonimato e a privacidade de seus participantes de pesquisa” (Flick, 2009: 103). No caso concreto que se apresenta, foi inventado um nome para a instituição, as participantes escolheram os seus próprios nomes fictícios. Todos os outros adultos e crianças mencionadas no presente estudo têm “codinomes” (Flick, 2009: 103) ou “*nicknames*” (Moreira, 2007: 148), ou seja, todos os nomes foram alterados.

- Justiça – o investigador deve ponderar acerca dos riscos e benefícios para todos os envolvidos na investigação. A este respeito, Denzin (1989, citado por Máximo-Esteves, 2008) chega mesmo a afirmar que “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo” (p. 107). Foi, pois, necessário bom senso e, principalmente, *sensibilidade* (Moreira, 1994; Smith, 2000 e Flick, 2009) da investigadora para evitar ferir quaisquer suscetibilidades das participantes.

- Cuidado – foi estabelecida uma relação mútua de uma certa afectividade, de compreensão e de respeito. Meyer *et al.* (2006, citados por Zeni, 2010: 261) “propose *caring* as an ethical standard for action research”. Lima (2006: 132) adianta que os defensores de uma ética do cuidado, “(...) para além de advogarem que a emotividade deve ser um ingrediente fundamental do processo de tomada de decisões éticas durante a investigação, também sustentam que é necessário construir relações participadas, transformativas e emancipadoras (...)” “com o Outro e para o Outro” (Edwards & Mauthner, 2002, citados por Lima, 2006: 132).

Tal como Geertz (1986, citado por Graue & Walsh, 2003: 73) afirma

“não podemos viver as vidas de outras pessoas, e fazê-lo é um pouco mostrar má-fé. Podemos apenas escutar o que... elas dizem sobre as suas vidas. Qualquer significado que tiremos de como é a vida interior de outra pessoa resulta das suas expressões, e não de qualquer tipo de intrusão mágica da nossa parte na sua consciência. Tudo se passa à flor do entendimento”.

Os dados recolhidos são, por isso, confidenciais e a investigação foi conduzida de modo a que os resultados não sejam comprometedores e/ou prejudiciais quer em termos pessoais quer profissionais, aquando da sua divulgação.

Como Máximo-Esteves (2008: 107) afirma “quando se trata de uma investigação-acção colaborativa, é necessário que os responsáveis pela investigação se assegurem de que todos os participantes aderem aos mesmos princípios éticos”. Tal foi conseguido mediante um constante diálogo e troca de informações, entre investigadora e participantes, indispensáveis para o contínuo desenrolar do processo de investigação. Deste modo, na relação entre todas as educadoras estabeleceu-se um *pacto de confiança* (Zeni, 2001, citada por Gall *et al.*, 2007: 613), em que sempre se procurou que imperasse a honestidade e o respeito mútuo. Esta foi e é, ainda, uma *relação*

continuada, pois “(...) conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato” (Bogdan & Biklen, 1994: 76).

Uma questão que se prende com a ética é a implicação do investigador e da sua capacidade de manter o distanciamento, apesar de ser participante activo dos fenómenos que estuda. Não se inibindo da implicação necessária, houve uma preocupação constante em criar processos investigativos de formação. Os processos de triangulação, referida no ponto anterior, são disso exemplo.

Também a apresentação detalhada de procedimentos e evidências, neste texto e anexos, pretende dar uma maior transparência a um processo tão complexo como o que aqui se apresenta.

CAPÍTULO 5

CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES

1. Caracterização do Colégio Vale de Luz

O Colégio Vale de Luz – assim designado para manter o seu anonimato – é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com duas valências: creche, jardim-de-infância. A primeira é vocacionada para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 2 anos e tem capacidade para acolher 65 crianças. A segunda, destina-se a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e tem capacidade para 175 crianças. A instituição pode albergar até um total de 240 crianças.

É uma instituição pertencente a uma Ordem de Religiosas desde os anos quarenta, mas que duas décadas depois deu lugar ao actual Colégio, o qual se destinava apenas a Actividades de Tempos Livres (ATL). Mais tarde, de forma a responder às necessidades da população da zona, foram criadas as valências da Creche e do Jardim-de-Infância, tendo sido, posteriormente, extinto o ATL. No início dos anos 90 foram construídas novas instalações de raiz, passando de um para dois andares (r/c e 1º andar).

1.1 Localização e Meio Envolvente

O Colégio onde decorreu o estudo está localizado na área da grande Lisboa. É uma zona urbana, com diversos recursos sociais, desde serviços de utilidade pública (correios, conservatórias, serviço de finanças, esquadra da PSP, entre outros), associações de acção social (a idosos, a crianças e jovens, a pessoas portadoras de deficiência, entre outras), passando por entidades relacionadas com a cultura, o desporto e a religião, até aos estabelecimentos de saúde e de educação e formação de/abrangendo todos os níveis de ensino. É também uma zona de fácil acessibilidade, dado o grande afluxo de transportes públicos. O meio envolvente é, pois, bastante citadino e de grande azáfama. A população que frequenta o colégio pertence a um meio sócio-económico heterogéneo, uma vez que existem famílias quer com carências económicas (cujas crianças

representam a prioridade da instituição), quer pertencentes à classe média e média-alta. Também as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) são integradas, sempre que reunidas as condições básicas para o seu acompanhamento específico.

1.2 Princípios Educativos e Metodologia

O Colégio é de cariz religioso e, como tal, para além de seguir as directrizes emanadas pelo Ministério da Educação – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), tem uma cultura inerente à própria identidade da Instituição, apresentando opções básicas sobre como educar nos valores cristãos. Assim, ao nível da Congregação, o conceito de educar expressa-se do seguinte modo:

“Com a nossa acção educativa pretendemos que pessoas e comunidades cresçam, como pessoa e comunidade, numa resposta de fé que se expressa num modo de ser e de agir marcado pela *simplicidade*, pelo *espírito de família* e pelo *espírito de serviço*, segundo Jesus Cristo, Caminho e Verdade decisivos, através de um processo comunitário em que todos vivem numa dinâmica de experiência-reflexão em permanente confronto: Vida/Evangelho, Cultura/Fé, para que se tornem agentes da ‘transformação do mundo na grande família de Deus’, construída na ‘justiça e fraternidade universal’” (Documento da Acção Educativa da Congregação *in* Projecto Educativo, s.d.: 11).

Tal é promovido pelos agentes educativos da instituição, quer junto das crianças, quer das famílias. A acção dos docentes e não docentes procura estar alicerçada nos princípios da pedagogia da padroeira da Ordem Religiosa: “a vivência da simplicidade, o espírito de família e o espírito de serviço” (Regulamento Interno, s.d.: 4). A padroeira acreditava que “pela via do coração e do amor se pode conseguir tudo” e que se “conquista a confiança com a doçura, a bondade e a justiça”, e, ainda, que “a firmeza deve ser sempre temperada com a suavidade nos modos e nas palavras” (Cartas da Padroeira, *in* Projecto Educativo, s.d.: 12). A relação escola-família, é bastante valorizada na instituição: “em parceria com as famílias, pretende-se que as crianças desenvolvam competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, **promovendo as relações interpessoais** [negrito adicionado] e a educação para a interioridade (estabelecer uma boa relação consigo própria, com os outros, com a natureza e com o transcendente)” (Regulamento Interno, s.d.: 4).

No Projecto Educativo encontram-se também realçados os *princípios fundamentais da educação de infância* das crianças dos 0 aos 6 anos, nomeadamente:

- “- as crianças, a partir da sua experiência e do meio em que estão envolvidas, constroem os seus próprios conhecimentos e concepções da realidade, ao mesmo tempo que vão descobrindo os seus interesses e motivações;
- as crianças aprendem através de um envolvimento activo em situações de jogo;
- as crianças rapidamente dão sentido a experiências sensório-motoras e através destas constroem atributos e relações;
- as crianças aprendem melhor quando estão intrinsecamente motivadas;
- as crianças desenvolvem-se e aprendem quando interagem com adultos interessados e interessantes;
- as crianças aprendem de uma forma mais efectiva quando as experiências de aprendizagem são relevantes, têm sentido e reflectem a natureza da sua aprendizagem;
- as crianças aprendem quando estão lado a lado com a família e a comunidade;
- as crianças aprendem quando o meio ambiente é flexível e acessível;
- a diversidade de experiências permite pontos de partida múltiplos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.” (Adaptado de Preschool Curriculum Guidelines, 1996, *in* Projecto Educativo, s.d.: 14).

O Projecto Educativo faz, ainda, menção de princípios orientadores da acção educativa relativamente a diversos âmbitos, relativos a: processos gerais de ensino/aprendizagem; à adaptação ao contexto, à estrutura organizacional da escola e ao seu funcionamento; ao desenvolvimento profissional dos seus agentes; e à criação de uma cultura de escola.

Passam-se de seguida a citar:

“Princípios relativos aos processos gerais de ensino/aprendizagem: experiência-reflexão-avaliação; participação; e criatividade.

Princípios relativos à adaptação ao contexto, à estrutura organizacional da escola e ao seu funcionamento: experiência de gestão participada.

Princípios relativos ao desenvolvimento profissional dos seus agentes:

O projecto de formação dos agentes da acção educativa integra experiência, reflexão e avaliação nas seguintes áreas de formação:

- educar para a dimensão humano-cristã da relação entre as pessoas;
- educar para incentivar a criação de hábitos de partilha do ter e do saber;
- educar para o sentido da justiça e da fraternidade;
- educar para a criatividade;
- educar para a liderança;
- educar para o espírito científico;
- educar para o gosto pela beleza enquanto factor de equilíbrio e harmonia;
- educar para uma autêntica circulação da informação;
- educar para criar hábitos saudáveis de alimentação, saúde e higiene;
- educar para criar atitudes de abertura e hábitos de diálogo com outras culturas;
- educar para a cidadania;
- educar para a escola inclusiva.

Princípios relativos à criação de uma cultura de escola, que faça contra-corrente: ao vazio de sentido; à indiferença; ao comodismo; ao egocentrismo/individualismo; à concentração do ‘poder’; ao sistema de injustiças e marginalização; ao domínio do ‘mais forte’; à competição; às leis do consumismo.” (Adaptação das Linhas Educativas da Ordem Religiosa).

A instituição apresenta uma diversidade de modelos curriculares de educação de infância que norteiam a sua acção educativa. O Modelo de Reggio Emília é a principal

inspiração do Colégio, tendo o próprio sido construído segundo os parâmetros defendidos pelo modelo. Não obstante, outros modelos contribuem para o enriquecimento da educação proporcionada às crianças pelas educadoras. São eles: o Modelo High/Scope (também designado Modelo de Orientação Cognitiva), o Modelo da Pedagogia de Projecto (também designada Trabalho de Projecto) e, ainda, o Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), mencionado nos projectos curriculares das educadoras de infância da valência do jardim-de-infância.

1.3. Instalações

Desde o início dos anos 90 que o Colégio Vale de Luz funciona em novas instalações construídas para o efeito. O edifício é constituído por dois pisos, com áreas destinadas às crianças e ao pessoal, havendo um amplo espaço central de acesso aos espaços do piso 0 e às escadas de acesso ao piso 1.

No piso 0 estão localizados diversos espaços reservados ao pessoal: portaria; secretaria; salas da direcção, de psicologia, das educadoras; arquivos; arrumos; vestiários; casas-de-banho; cozinha; copa; despensas; e casa de banho para visitantes. Ainda no piso térreo, encontram-se as áreas reservadas às crianças: 2 salas de creche, ambas com sala de higiene e uma das salas (berçário) tem uma copa e a outra sala tem uma casa-de-banho. Os espaços de recreio das crianças destas salas encontram-se cercados, quer no interior, ocupando parte do espaço central, quer no exterior, ocupando parte do jardim das Bétulas. Para além do jardim das Bétulas, existe outro espaço exterior que é o jardim dos Plátanos. Ambos têm diversos equipamentos para o exercício motor das crianças (como por exemplo: estrutura de madeira com escorrega, casas de plástico, triciclos, cilindros, cubos de plástico, entre outros). Há também o espaço central que serve de recreio interior, um refeitório, um ginásio, uma enfermaria e casas-de-banho.

No piso 1, localizam-se as seguintes áreas reservadas ao pessoal: sala de reuniões, lavandaria e casa de banho. Relativamente a áreas reservadas às crianças, encontram-se outras 2 salas de creche (crianças dos 24 aos 36 meses), 7 salas de jardim-de-infância, casas de banho, biblioteca, sala de oração/interioridade, sala polivalente e atelier de ciências.

1.4 Recursos Humanos

No Vale de Luz trabalham 51 pessoas: 16 docentes e 35 não docentes. Os trabalhadores são quase todos de nacionalidade portuguesa, com excepção de um que é natural de um país de Leste. O pessoal docente reside dentro e fora da zona limítrofe do distrito de Lisboa.

Com base na análise feita através dos questionários e na recolha de dados complementares, apresentam-se, de seguida (graficamente) alguns elementos que ajudam a caracterizar os indivíduos que trabalham no Colégio, entre os quais: a idade, o tempo de serviço na instituição, as habilitações académicas e o género.

Ao nível dos recursos humanos, a direcção da escola é composta por três elementos: a directora, a directora pedagógica e a psicóloga que reúnem mensalmente com as educadoras de infância. O corpo docente conta com doze educadoras de infância, de entre as quais sete estão na valência do jardim-de-infância e quatro na valência da creche, uma outra está na instituição como educadora de apoio, a qual presta auxílio a qualquer sala que necessite, fazendo substituições de colegas que falem, entre outras funções. As educadoras de infância não têm nem valência nem sala fixas, podendo revezar-se, de ano para ano.

Contudo, é habitual a educadora que inicia com as crianças de 3 meses as acompanhe, pelo menos, até aos 2 anos de idade; e a educadora que inicia com as crianças de 3 anos as acompanhe até aos 5 anos. Existe uma reunião mensal entre as educadoras e a direcção, que ocorre aquando da prévia marcação por parte desta última. As educadoras reúnem-se, ainda, quinzenalmente (quando há possibilidade e/ou quando necessário) com as técnicas de acção educativa da respectiva sala para fazerem a reunião de equipa. Do pessoal não docente, para além das 16 ajudantes de acção educativa¹⁷, fazem também parte as 3 cozinheiras, 4 auxiliares de limpeza, 3 administrativos e 1 informático.

¹⁷ As Ajudantes de Acção Educativa, assim designadas por não terem curso de Técnicas de Acção Educativa, são, no entanto, chamadas de Auxiliares. No trabalho será também adoptada esta última designação.

Gráfico 1: Idade dos Funcionários do Colégio Vale de Luz

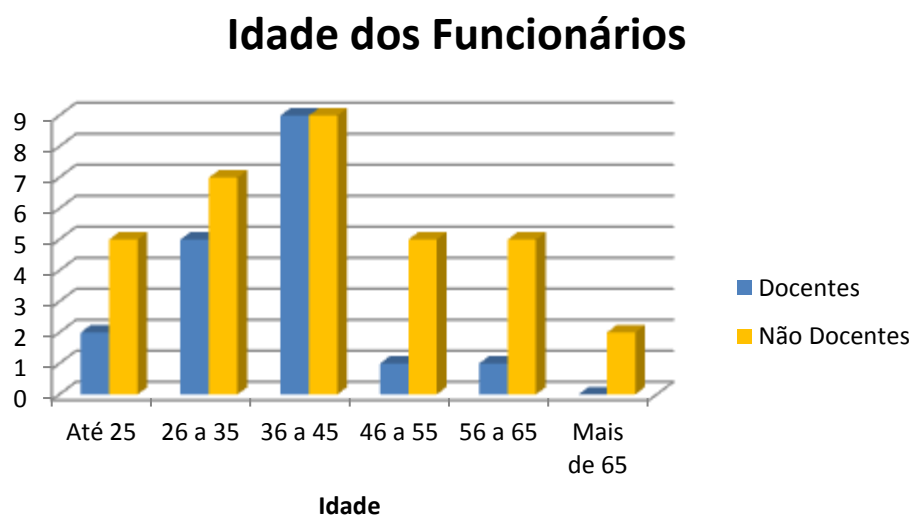


Gráfico 2: Tempo de Serviço dos Funcionários no Colégio Vale de Luz

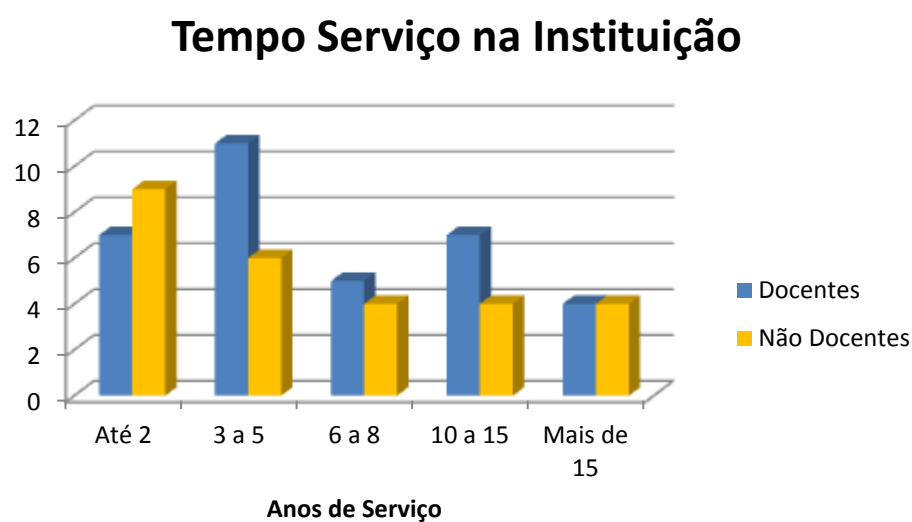
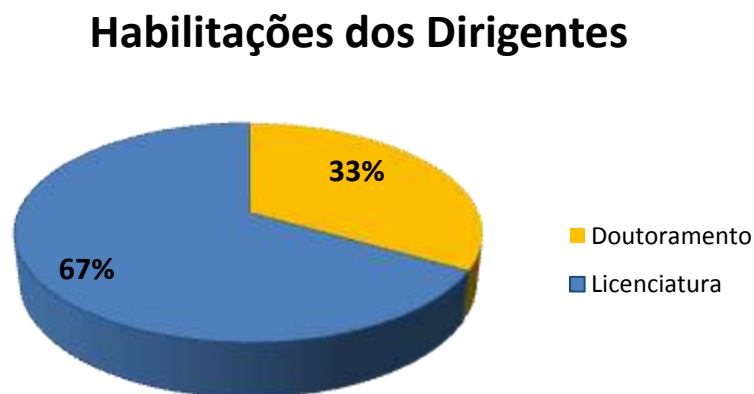
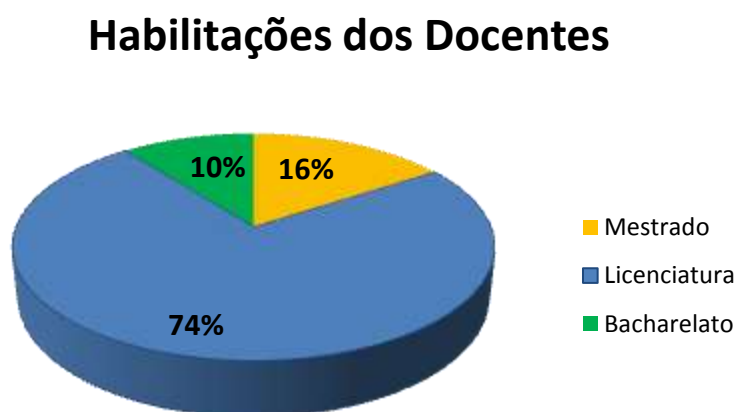


Gráfico 3: Habilitações Literárias dos Dirigentes do Colégio Vale de Luz



A Direcção é composta pela directora, a directora pedagógica e a psicóloga.

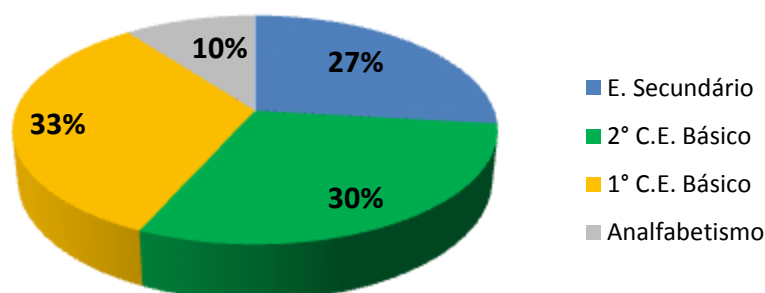
Gráfico 4: Habilitações Literárias dos Docentes do Colégio Vale de Luz



A licenciatura é, maioritariamente, o nível de ensino completado pelos docentes (15), havendo alguns (2) com o grau de bacharelato e três (3) com o grau de mestre.

Gráfico 5: Habilitações Literárias do Pessoal Não Docente do Colégio Vale de Luz

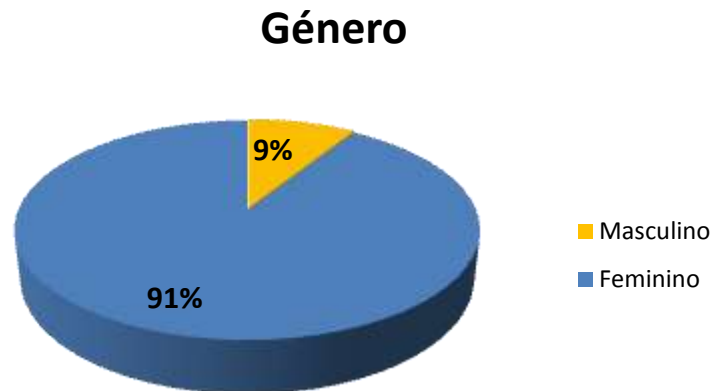
Habilitações dos Não Docentes



O pessoal não docente tem um leque diverso de habilitações literárias, que varia dependendo dos cargos desempenhados. Assim, nos órgãos de Direcção há uma (1) pessoa com o grau de Doutor e as restantes (2) com Licenciatura. Em relação às (16) Ajudantes de Acção Educativa, o seu nível de escolaridade encontra-se entre o último ano do 2º CEB – 9º ano – e o Ensino Secundário completo – 12º ano. Mais detalhadamente, a maior parte (7) tem o 11º ano, outras (6) têm o 9º ano e algumas (3) têm o 12º ano. Relativamente ao restante pessoal (recepção, secretaria, cozinha, refeitório, limpeza e higiene, e manutenção), alguns funcionários (3) têm o 2º CEB e outros (6) têm o 1º CEB completo e outros (2), incompleto (5º e 6º anos).

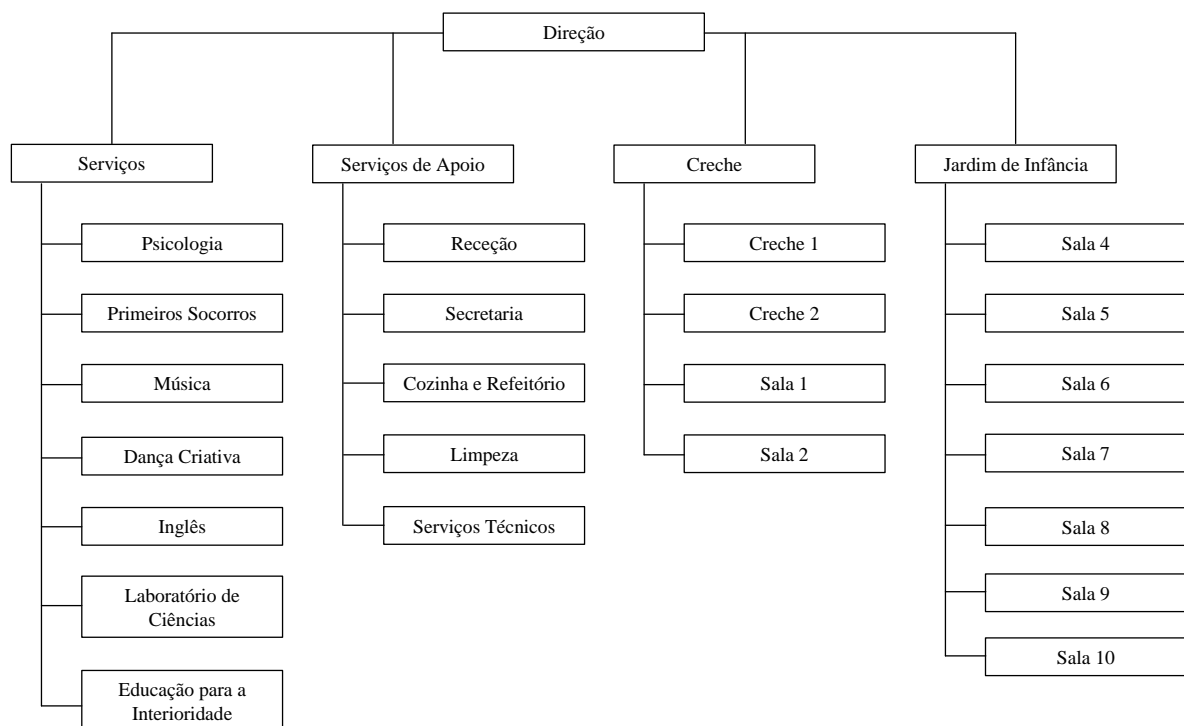
De referir, ainda, que algumas funcionárias (4) não possuem qualquer tipo de habilitação literária. Uma (1) tem a cargo serviços de limpeza da instituição e as outras (3) trabalhadoras são utentes de uma associação para pessoas portadoras de deficiência e auxiliam no desempenho de diferentes funções: uma na cozinha, outra no serviço de refeitório e uma outra nos serviços de limpeza.

Gráfico 6: Género dos Funcionários do Colégio



A maioria das pessoas que trabalha na Instituição é do género feminino (40), sendo apenas uma minoria (4), as que pertencem ao género masculino: professores de expressão musical e inglês, informático e o carpinteiro.

Figura 16: Organigrama do Colégio Vale de Luz



1.5 Organização Pedagógica e Avaliação

Nos dois anos em decorreu o estudo, existia uma calendarização organizada por trimestres e para cada qual estavam definidos objectivos. No primeiro ano, esses objectivos estavam formulados enquanto metáforas, associando-as a elementos simbólicos da própria congregação. Todos orientavam para princípios éticos/valores como a solidariedade, a colaboração e abnegação. No segundo ano, o princípio subjacente era o cuidado para com a própria saúde e a do planeta; subdividindo-se em torno de três eixos: o *eu*, o *nós* e os *outros* (incluindo o meio ambiente, o meio ambiente casa e o meio ambiente comunidade envolvente) e, simultaneamente, conhecer, proteger e salvar o planeta.

Na Calendarização do Ano Lectivo de 2008/2009, encontra-se inscrito o objectivo geral para esse ano: “No Ano Jubilar do Apóstolo São Paulo e da Santa Fundadora fazer todo o bem que pudermos”, o qual é subdividido em três objectivos específicos ao longo dos três trimestres do ano. A saber: 1º trimestre – “Encontrar a luz que ilumina o caminho”, tendo a lanterna¹⁸ como símbolo – “a lanterna significa que queremos dar a luz a todas as pessoas”; 2º trimestre – “Caminhar juntos na mesma direcção”, tendo a rosa dos ventos como símbolo – “a rosa dos ventos significa estar à procura de um bem maior”; e o 3º trimestre – “Abrir o coração a Deus”, tendo a cruz como símbolo – “a cruz significa orientar a vida para os outros e para Deus” (Calendarização do ano lectivo 2008/2009).

Na Calendarização do Ano Lectivo de 2009/2010, encontra-se inscrito o seguinte objectivo geral: “Cuidar da nossa saúde e da saúde do nosso planeta”, estando este subdividido em objectivos específicos, ao longo do decorrer dos três trimestres. No 1º trimestre – “Cuidar de nós mesmos, uns dos outros e do meio ambiente – vamos conhecer o planeta”; 2º trimestre – “Cuidar de nós mesmos, uns dos outros e do meio ambiente da casa – vamos proteger o planeta”; e no 3º trimestre – “Cuidar de nós mesmos, uns dos outros e do meio ambiente da comunidade envolvente – vamos ajudar a salvar o planeta” (Calendarização do ano lectivo 2009/2010).

Cada educadora elabora o seu curricular de grupo, tendo em consideração os temas definidos para cada ano lectivo, as idades das crianças e as áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), a saber: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação, a qual engloba os domínios das expressões (motora, dramática, plástica e musical), da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática; e a área do conhecimento do mundo.

¹⁸ Foram designados outros símbolos em substituição dos originais, para manter o anonimato da escola.

A direcção reúne com todas as educadoras (encontram-se as valências da creche e do jardim-de-infância) uma vez por mês. As educadoras, da respectiva valência e/ou também da outra valência, reúnem-se pontualmente, quando é necessário organizar alguma festa ou outro evento, como por exemplo fazer encontros entre todas as educadoras ou todas as auxiliares ou com os pais, aquilo a que chamam de “Café com...”.

As equipas de sala (educadora e auxiliar) reúnem-se, geralmente, de 15 em 15 dias durante quinze minutos a meia hora, caso determinem ser necessário.

As educadoras têm reuniões com os pais, pelo menos, duas vezes ao ano (início e final do ano lectivo), tendo disponível um horário de atendimento aos pais, que podem solicitar quando quiserem.

Todos os agentes de acção educativa participam na constituição das equipas educativas (equipas de sala de cada valência), dos grupos de crianças e na elaboração dos horários. (Projecto Pedagógico, s.d.: 20).

No que concerne à avaliação, são levados a cabo diferentes tipos e formas de avaliação relativas: às actividades, planos e s; ao desenvolvimento das crianças; à qualidade educativa; e aos agentes de acção educativa. Quanto à avaliação das primeiras, realizam-se quer com os serviços de apoio, quer com as equipas de salas, após a concretização de acções conjuntas, no final de cada trimestre e de cada ano lectivo. Em relação à avaliação do desenvolvimento das crianças, “(...) faz-se privilegiando a técnica de observação e registo das actividades das crianças, mas também utilizando os produtos/registos das mesmas, a sua auto-avaliação e a avaliação dos educadores. A observação do desenvolvimento de cada criança tem tido como instrumento base o COR (Child Observation Record), publicado em 1992 pela High/Scope Press” (Projecto Pedagógico, s.d.: 22). Os pais recebem essa avaliação por escrito, pelo menos, uma vez por ano; e, sempre que pertinente, são informados oralmente, em qualquer altura do ano letivo. Para a avaliação da qualidade educativa institucional, os educadores das diferentes valências utilizam diferentes instrumentos de observação. “Para a creche - a escala ITERS (Infant-Todler Environment Rating Scale) de Harms, Cryer e Clifford

(1986), publicada pela University of North Carolina, Chapel Hill; e para o Jardim de Infância – a escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition) de Harms, Clifford e Cryer (1998), publicada pela Teachers College Press (...)” (Projecto Educativo, s.d.: 22). E, quanto à avaliação dos agentes de acção educativa, pode ler-se no Projecto Educativo que “com todos os profissionais na instituição está em experiência um processo de auto-avaliação” (*Ibid*).

1.6 A Valência da Creche

A valência da creche encontra-se dividida por quatro salas, que se designam de creche 1, creche 2, sala 1 e sala 2. As creches 1 e 2 localizam-se no piso 0, e as salas 1 e 2 localizam-se no piso 1, num espaço físico mais próximo das salas da valência do Jardim de Infância.

A creche 1, também chamada de berçário, acolhe crianças desde os 4 aos 12 meses de idade. O grupo é constituído por 5 adultos, uma educadora e quatro auxiliares de acção educativa, e um total de 16 crianças. O espaço está dividido em 4 salas: sala de actividades, sala de higiene (ou de mudas), berçário (sala com berços de grades para o repouso) e a copa (sala onde se esterilizam as chuchas e os biberões).

A creche 2 acolhe crianças desde os 12 aos 24 meses de idade. O grupo é constituído por 4 adultos, uma educadora e três auxiliares de acção educativa, e um total de 18 crianças. O espaço está dividido em 2 salas: sala de actividades, sala de higiene (ou de mudas), e uma casa de banho.

As salas 1 e 2 acolhem crianças desde os 24 aos 36 meses de idade. Cada grupo é constituído por 2 adultos, uma educadora e uma auxiliar de acção educativa, e um total de 21 crianças, em cada sala. O espaço está dividido por áreas de interesse.

Os espaços de recreio que as crianças desta valência frequentam, encontram-se cercados, quer no interior, ocupando parte do espaço central, quer no exterior, ocupando parte do jardim das Bétulas mas resguardado quer das restantes crianças quer da exposição solar directa. Ambos estão equipados com materiais diversos: casas de

plástico, chocalhos, argolas de dentição, jogos de encaixe, instrumentos musicais, bolas, baldes, etc.

No que concerne à organização do tempo, a constância da sequência temporal da rotina diária transmite às crianças segurança, dada a sua previsibilidade. Existe, contudo, de modo particular nas creches 1 e 2, flexibilidade, no sentido de serem atendidas as necessidades das crianças, especialmente no que concerne a momentos de muda de fralda e/ou de descanso e, eventualmente, de alimentação.

De seguida, encontram-se os quadros referentes quer à constituição de cada grupo, quer às rotinas tipo, de alguns dos grupos da valência da creche.

Quadro20: Caracterização dos Grupos de Crianças da Creche, nos anos do estudo

Crianças Sala	Ano lectivo de 2008/2009			Ano lectivo de 2009/2010		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Creche 1	7	9	16	7	8	15
Creche 2	9	4	13	5	8	13
Sala 1	8	9	17	10	8	18
Sala 2	10	5	15	11	6	17
Somatório	34	27	61	33	30	63

Quadro 21: Caracterização das Equipas de Sala da Creche, nos anos do estudo

Sala	Ano lectivo de 2008/2009		Ano lectivo de 2009/2010	
	Educadora	Auxiliar	Educadora	Auxiliar
Creche 1	Rita	Alexandra	Camila	Mariana
		Júlia		Vânia
		Vera		Marisa
		Patrícia		Carolina
Creche 2	Nini	Luísa	Rita	Júlia
		Carolina		Vera
Sala 1	Camila	Vânia	Nini	Fernanda
		Marisa		Luísa
Sala 2	Lili	Mariana	Ana	Ema
		Mafalda		Alexandra

Quadro 22: Rotina Diária Tipo da Creche 1

Tempo (h)	Actividade	Espaço
8:00 – 10:00	Acolhimento /Brincadeira livre	Sala/Espaço interior
10:00 – 10:30	Pausa para a fruta	Sala
10:30 – 11:30	Almoço	Sala
11:30 – 12:00	Higiene	Casa de banho/Sala de mudas
12:00 – 14:30	Sesta/Higiene	Sala/ Casa de banho/Sala de mudas
14:30 – 15:30	Lanche	Sala
15:30 – 16:00	Higiene	Casa de banho/Sala de mudas
16:00 – 17:30	Brincadeira livre	Sala/Jardim das Betónias/Espaço interior
17:30	Saída	Sala/Jardim das Betónias/Espaço interior

Quadro 23: Rotina Diária da Sala 2

Tempo (h)	Actividade	Espaço
8:00 – 10:00	Acolhimento	Sala
10:00 – 11:00	Reunião de grande grupo / Actividades orientadas/ /Actividades livres	Sala
11:00 – 11:15	Pausa para a fruta / Higiene	Sala/Casa de banho
11:15 – 12:00	Almoço / Higiene	Refeitório/Casa de banho
12:00 – 14:30	Repouso	Sala
14:30 – 15:30	Higiene/Actividades livres	Casa de banho/Sala
15:30 – 15:50	lanche	Refeitório
16:00 – 17:30	Actividades livres/orientadas: hora do conto	Jardim das Betónias/Sala
17:30 – 18:30	Saída/Prolongamento	Jardim/Sala/Espaço interior

1.7. A Valência do Jardim de Infância

A valência do Jardim de Infância encontra-se dividida por sete salas, desde a sala 4 até à sala 10. Todas as salas localizam-se no piso 1. Acolhem crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade. As crianças distribuem-se pelas salas, quer em grupos homogéneos (3 anos), quer heterogéneos (3 e 4 anos, 4 e 5 anos, 5 e 6 anos).

Cada grupo é constituído por uma equipa de 2 adultos - uma educadora e uma auxiliar de acção educativa, e um total até 25 crianças, por cada sala. O espaço das salas está dividido por, pelo menos, 6 áreas básicas de interesse: casinha das bonecas, garagem, areia, leitura, jogos de chão e casinha das bonecas; tendo outras que podem diferir de sala para sala.

Os espaços de recreio que as crianças desta valência frequentam são os interiores: espaço amplo comum e ginásio; e os exteriores: o jardim dos Plátanos e o das Bétulas. No decorrer da semana há revezamento dos grupos, para assim, todos poderem usufruir de ambos os jardins e dos seus equipamentos e materiais diversos, como: estruturas com escorregas e cordas, triciclos de diferentes tamanhos, blocos plásticos de encaixe, etc.

No que concerne ao tempo, a rotina diária difere de sala para sala, tendo em conta o grupo de crianças e o trabalho que cada educadora pretende desenvolver.

De seguida, encontram-se os quadros referentes quer à constituição de cada grupo, quer às rotinas tipo, de alguns dos grupos da valência do jardim-de-infância.

Quadro 24: Caracterização dos Grupos de Crianças do Jardim de Infância, nos anos do estudo

	Ano lectivo de 2008/2009			Ano lectivo de 2009/2010		
Crianças Sala	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Sala 4	9	15	24	12	10	22
Sala 5	12	13	25	11	12	23
Sala 6	10	13	23	16	8	24
Sala 7	10	13	23	7	16	23
Sala 8	16	9	25	9	15	24
Sala 9	15	10	25	12	13	25
Sala 10	8	15	23	12	12	24
Somatório	80	88	168	79	86	165

Quadro 25: Caracterização das Equipas de Sala do Jardim de Infância, nos anos do estudo

	Ano lectivo de 2008/2009		Ano lectivo de 2009/2010	
Sala	Educadora	Auxiliar	Educadora	Auxiliar
Sala 4	Renata	Madalena	Lili/Matilde	Mafalda
Sala 5	Fáti	Selma	Joana	Teresa
Sala 6	Anita	Filipa	Vega	Susana
Sala 7	Joana	Teresa	Margarida	Vanessa
Sala 8	Maria	Susana	Renata	Madalena
Sala 9	Vega	Ema	Fáti	Selma
Sala 10	Matilde	Vanessa	Anita	Filipa

Quadro 26: Rotina Diária Tipo do Jardim de Infância – 3 anos

Tempo (h)	Actividade	Espaço
8:00 – 9:30	Acolhimento/ Actividades livres	Sala – áreas de interesse
9:30 – 10:00	Reunião de grande grupo	Sala
10:00 – 10:45	Actividades orientadas (projectos)/livres	Sala
10:45 – 11:00	Higiene/Pausa para a fruta	Casa de banho/Refeitório
11:00 – 11:15	Recreio	Jardim dos Plátanos ou das Betónias
11:15 – 12:00	Almoço / Higiene	Refeitório/Casa de banho
12:00 – 14:15	Repouso/Higiene	Sala/Casa de banho
14:15 – 15:00	Actividades livres	Sala
15:00 – 15:30	Hora do conto	Sala
15:30 – 16:00	Lanche	Refeitório
16:00 – 16:30	Recreio	Jardim dos Plátanos ou das Betónias
15:45 – 16:30	Higiene/Actividades	Jardim/Sala/Espaço interior
17:30 /– 18:30	Saída / Prolongamento	Jardim/Sala/Espaço interior

Quadro 27: Rotina Diária Tipo do Jardim de Infância – 5 anos

Tempo (h)	Actividade	Espaço
8:00 – 9:30	Acolhimento/ Actividades livres	Sala – áreas de interesse
9:30 – 10:00	Reunião de grande grupo	Sala
10:00 – 10:45	Actividades orientadas (projectos)/livres	Sala
10:45 – 11:00	Higiene/Pausa para a fruta	Casa de banho/Refeitório
11:00 – 11:15	Recreio	Jardim dos Plátanos ou das Betónias
11:15 – 12:00		
12:00 – 14:15	Almoço / Higiene	Refeitório/Casa de banho
14:15 – 15:00		
	Actividades livres	Sala
15:00 – 15:30	Hora do conto	Sala
15:30 – 16:00	Lanche	Refeitório
16:00 – 16:30	Recreio	Jardim dos Plátanos ou das Betónias
15:45 – 16:30	Higiene/Actividades	Jardim/Sala/Espaço interior
17:30 /– 18:30	Saída / Prolongamento	Jardim/Sala/Espaço interior

Para além das actividades orientadas planeadas pela educadora, as crianças têm também actividades, em dias específicos da semana, no domínio das expressões: motora (com a respectiva educadora), musical (com o Professor Miguel) e de dança (com a Professora Iolanda).

De modo a possibilitar uma melhor percepção dos grupos dos agentes educativos e suas alterações no decorrer dos dois anos lectivos, apresenta-se de seguida um quadro que sintetiza os diferentes elementos patentes nos quadros anteriores.

Quadro 28: Caracterização Global dos Grupos de Creche e Jardim-de-infância ao longo dos anos do estudo

		Ano Lectivo de 2008/09					Ano Lectivo de 2009/2010				
		Equipa de Sala					Equipa de Sala				
Valência	Idades	Educadora (código)		Auxiliar (código)		Crianças	Educadora (código)		Auxiliar (código)		Crianças
Creche	3M-1A	Rita	EC2	Alexandra	AC10	16	Camila	EC1	Mariana	AC1	15
				Júlia	AC5				Vânia	AC2	
				Vera	AC6				Marisa	AC3	
				Patrícia	AC7				Carolina	AC4	
	1A-2A	Nini	EC3	Luísa	AC8	13	Rita	EC2	Júlia	AC5	13
				Carolina	AC4				Vera	AC6	
	2A-3A	Camila	EC1	Vânia	AC2	17	Nini	EC3	Fernanda	AC12	18
				Marisa	AC3				Luísa	AC8	
	2A-3A	Lili	EC4	Mariana	AC1	15	Ana	EC5	Ema	AC11*	17
				Mafalda	AC9*				Alexandra	AC10	
Jardim-de-Infância	3A	Matilde	EJ6	Vanessa	AJ4	24	Joana	EJ4	Teresa	AJ2	22
	3-4A	Renata	EJ1	Madalena	AJ5	25	Lili / Matilde	EC4 / EJ6	Mafalda	AJ1*	23
	4-5A	Fáti	EJ2	Selma	AJ6	23	Vega	EJ7	Susana	AJ3	24
	4-5A	Anita	EJ3	Filipa	AJ7	23	Renata	EJ1	Madalena	AJ5	23
	5-6A	Joana	EJ4	Teresa	AJ2	25	Margarida	EJ8	Vanessa	AJ4	24
	5-6A	Maria	EJ5	Susana	AJ3	25	Fáti	EJ2	Selma	AJ6	25
	5-6A	Vega	EJ7	Ema	AJ8*	23	Anita	EJ3	Filipa	AJ7	24

Nota:

* Houve Auxiliares que ficaram com dois códigos atribuídos, por terem mudado de valência de um ano lectivo para o outro. É o caso da Auxiliar Mafalda (AC9/AJ1) e da Auxiliar Ema (AJ8/AC11).

A Auxiliar Patrícia (AC7) deixou de estar a trabalhar na escola e entrou uma outra, a Auxiliar Fernanda (AC12).

2. As Participantes

No ano lectivo de 2008/2009, integraram o grupo de estudo 11 educadoras de infância (4 de creche e 7 de jardim-de-infância). Em 2009/2010, fizeram parte integrante do estudo 9 educadoras de infância (4 de creche e 5 de jardim de infância). De um ano para o outro, foram 7 as educadoras que se mantiveram. Ao longo destes (quase) dois anos lectivos, o grupo de educadoras teve algumas alterações, explicitadas no quadro abaixo. Este quadro, à semelhança de outros anteriores, apresentados aquando da caracterização dos grupos das duas valências do Colégio (Quadros W e V), foi também elaborado com base em dados retirados do Questionário de Desenvolvimento Profissional dos Professores (DPP) e outros.

Quadro 29: Caracterização das Educadoras que participaram no estudo

Valência	Educadora (Código)		Idade [Final de:]	Habilitações Académicas [Até final de:]	Tempo de Serviço como Educadora [até Agosto de:]		Anos de Serviço na Instituição [até Agosto de:]		Observações
			2009/10	2010	2008	2009	2008	2009	
Creche	Camila	EC1	40	Licenciatura	6	7	17	18	e) f)
	Rita	EC2	34	Licenciatura	9	10	9	10	f)
	Nini	EC3	46	Mestrado	17	18	15	16	f)
	Lili	EC4	33	Licenciatura	6	---	5	---	a)
	Ana	EC5	23	Licenciatura	---	2	0	1	d)
Jardim-de-Infância	Renata	EJ1	36	Mestrado	14	15	14	15	f)
	Fáti	EJ2	41	Licenciatura	17	18	17	18	f)
	Anita	EJ3	40	Licenciatura	14	15	19	20	e) f)
	Joana	EJ4	39	Curso de Pós-Graduação	14	15	13	14	f)
	Maria	EJ5	38	Mestrado	12	---	12	---	b)
	Matilde	EJ6	31	Licenciatura	1	---	1	---	a) b)
	Veja	EJ7	54	Bacharelato	13	---	13	---	c)
	Margarida	EJ8	22	Licenciatura	---	1	0	1	d)

Observações:

- a) Abandonaram o estudo, por baixa de maternidade (seguida de horário reduzido – para amamentação).
- b) Abandonaram o estudo, porque saíram da escola.
- c) Abandonou o estudo por motivos de saúde.
- d) Ingressaram o estudo no ano em que foram admitidas na escola.
- e) Foram admitidas na Instituição como Auxiliares, tendo, posteriormente, efectuado os estudos para Educadoras.
- f) Participaram no estudo durante os dois anos.

As 11 educadoras do início do estudo tinham idades compreendidas entre os 31 e os 54 anos, todas elas licenciadas (à excepção de uma) ou com mais habilitações como pós-graduação (1) ou com mestrado (3), estes últimos obtidos há mais de três anos. É um grupo docente com uma média de cerca de 12 anos de tempo de serviço, encontrando-se umas no 1º ano de serviço e outras no 17º ano de actividade docente. É um corpo docente relativamente estável, que se tem mantido a exercer a sua profissão no Colégio Vale de Luz, na sua grande maioria, ao longo de vários anos – entre os 5 e os 19, uma média de 12 anos a trabalhar no mesmo estabelecimento de ensino. Há educadoras que começaram a trabalhar na instituição, desempenhando funções de auxiliares de acção educativa, como é o caso da Anita (EJ3) e da Camila (EC1). Mais tarde tiraram o curso de educação de infância e assumiram o cargo de educadoras responsáveis por um grupo de crianças.

Ao longo do processo de investigação houve algumas alterações, que se passam a explicitar. A educadora Vega (EJ7) teve que abandonar o estudo, por motivos de saúde. A educadora Maria saiu do colégio, no final do primeiro ano de estudo. A educadora Matilde (EJ6) estava grávida no início do estudo e, posteriormente, a educadora Lili (EC4) também ficou grávida. Ambas tiveram um mesmo grupo de crianças, no segundo ano de estudo, pois tiveram a licença de maternidade em momentos diferentes, e, mais tarde, quando regressaram usufruíam de horário reduzido devido ao período de amamentação. No segundo ano de estudo ingressaram na instituição duas novas educadoras: a Ana (EC5) e a Margarida (EJ8). A primeira já com um ano de experiência, ficou com um grupo de creche, e a segunda a iniciar a sua carreira como educadora de infância, ficou com um grupo de jardim-de-infância.

CAPÍTULO 6

O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

1. A Procura de um Campo de Trabalho

Desde Dezembro de 2007 até Setembro de 2008, que se encetou a procura de um grupo de educadoras com o qual iniciar um projecto, de investigação-acção, na temática da mediação de conflitos.

As primeiras tentativas foram na dita zona de conforto, isto é, em locais onde as educadoras se conheciam mutuamente (educadora-investigadora e educadoras) ou eram colegas de profissão, estando inseridas na mesma congregação de escolas.

Estabeleceu-se um diálogo directo com as várias colegas: no próprio local de trabalho (2 educadoras, com a educadora-investigadora, perfazia 3 educadoras), no antigo local de trabalho (6 educadoras) e numa outra escola pertencente à mesma congregação (3 educadoras).

Na primeira escola as colegas demonstraram pouca motivação e alguma resistência. Na segunda escola, algumas das colegas demonstraram interesse pelo tema, que reconheceram como importante e, inclusive, de actual necessidade, mas alegaram falta de disponibilidade para enveredarem num projecto que consideraram ser exigente, de esforço acrescido ao seu trabalho. Na terceira escola, a falta de tempo – até mesmo para conseguirem realizar todas as actividades da rotina diária – imperava e, como tal, declinaram a proposta.

Foi redigida uma carta (Anexo 41), impressos uns cartões pessoais e distribuídos, por mão própria, por outras escolas na zona do local de trabalho e inclusive à Santa Casa da Misericórdia (a qual conseguiria abranger um maior leque de jardins-de-infância que trabalham, maioritariamente, com o modelo pedagógico do MEM).

Foram também estabelecidos contactos (telefónicos e via e-mail) com Directores de dois Centros de Formação e uma Associação que promove a Formação junto de profissionais de educação de infância.

Em relação ao primeiro centro de formação, após sucessivas alterações (e consequentes reformulações do formulário da acção de formação) do leque de abrangência do público-alvo da formação (incluiu-se educadores de ensino especial e, mais tarde, professores do ensino básico), chegou a haver inscrições, mas foram em número insuficiente, sendo factor impeditivo de avançar com a formação. Em relação ao segundo centro, houve também a necessidade de alargar o público-alvo (incluir o ensino básico), no entanto, sem sucesso. Relativamente à associação, respeitosa e delicadamente rejeitou o pedido de proposta de formação, justificando que já tinham uma formadora que facultava formação na área da gestão de conflitos interpessoais.

Mais tarde, através de uma pessoa conhecida, ligada ao ensino, foi obtido o número de telefone de uma escola e o nome da respectiva directora com a qual poderia entrar em contacto para discutir o projecto em vista. Prosseguiram-se os contactos, com encontros pessoais com a directora da escola e, após um compasso de espera, com as educadoras.

Finalmente, depois de passados onze meses de procura (desde Outubro de 2007 a Setembro de 2008), encontrou-se um terreno para trabalhar.

As dificuldades encontradas ao longo deste processo são um indicador, desde logo, a considerar acerca da existência de um conjunto de constrangimentos que se colocam a uma formação com as características da proposta.

Tratava-se de uma formação (com um total de 50 horas) que implicava uma continuidade, com trabalho de campo, uma participação activa dos formandos. Por outro lado, o tema talvez não fosse considerado prioritário para as educadoras.

Também as características do trabalho do educador, ocupado o dia inteiro com o seu grupo de crianças (40 horas/semana), terá tido influência, na medida em que é um trabalho que implica os profissionais de uma forma intensa e lhes retira a disponibilidade para outras actividades profissionais.

2. Negociação da Entrada em Campo

Em Fevereiro de 2009 estabeleceu-se o primeiro contacto directo com as educadoras do Colégio Vale de Luz¹⁹ e a investigadora-formadora, para constituir um grupo colaborativo para investigar as questões relacionadas com a gestão/mediação de conflitos em contexto de educação de infância.

“Turno da tarde. Deitei os meus meninos e meninas e, por volta das 14:45h a minha auxiliar substitui-me na sala e rumei em direcção a Lisboa, ao Colégio Vale de Luz. Quando lá cheguei, por volta das 15:15h, fiquei a aguardar que a Directora Pedagógica fosse ao meu encontro, pois na portaria haviam-me informado que aquela estava em reunião com as Educadoras. Às 15:30h a Directora do Colégio veio ao meu encontro, no átrio interior, e conduziu-me até à sala de reuniões da direcção. Ao entrar vislumbrei-me com uma mesa oval grande, em volta da qual estavam sentadas 11 educadoras a quem eu saudei. E estava também presente a Directora Pedagógica, que se levantou para me cumprimentar” (Diário da Investigadora-Formadora).

As educadoras manifestaram interesse em trabalhar o tema da mediação de conflitos, tendo considerado ser uma temática muito pertinente, útil e bastante necessária nos dias que correm, em todos os níveis de ensino e até mesmo para os próprios profissionais de educação. Ficaram entusiasmadas com a ideia do projecto, contudo sempre apreensivas em relação à questão temporal. Outra das questões levantadas foi ao nível da abrangência da proposta de projecto, a qual apenas visava o trabalho conjunto entre educadoras da valência de jardim-de-infância. Contudo, tendo em consideração que a instituição funciona com duas valências (creche e jardim-de-infância); que as educadoras podem sempre vir a exercer funções em ambas as valências (dentro da própria instituição, por vezes, revezam-se de ano para ano); que era desejável evitar a sensação de discriminação da creche; e que houve interesse das educadoras de creche em participarem, decidiu-se, em conjunto, aceitar o desafio de alargar o grupo.

Relativamente ao tempo, a direcção prontificou-se a conceder ao grupo de trabalho um período de tempo dentro do horário lectivo das educadoras, o que iria facilitar os encontros. Todas as educadoras aceitaram participar no projecto conjunto sobre mediação de conflitos entre crianças, o que significa que o projecto iria envolver todas as educadoras daquela escola.

¹⁹ Nome fictício, de forma a garantir o anonimato.

Neste sentido, deu-se início a um trabalho formativo, com o objectivo de promover uma investigação participativa, tendo por base uma reflexão sobre os modos de actuação das educadoras em situação de conflito entre pares, o que passava, ainda, por: Conhecer as concepções das educadoras sobre conflito e mediação; Identificar e analisar estratégias utilizadas pelas educadoras aquando da sua intervenção em situação de conflito interpessoal das crianças; Identificar as inquietudes/problemas concretos dos grupos; Contribuir para o desenvolvimento de práticas de mediação; Compreender quais os constrangimentos relativos à acção das educadoras enquanto mediadoras na gestão de conflitos.

A um nível mais amplo, pretendia-se intersectar este plano formativo, centrado no conflito e mediação, com um plano investigativo centrado sobre os processos de formação e seus efeitos nas educadoras.

Para a consecução dos objectivos propostos, seguiu-se uma metodologia de estudo de caso segundo uma estratégia de investigação-acção (Stenhouse, 1988), em contexto colaborativo. Tal metodologia prevê que os docentes, em conjunto, e apoiados por investigadores externos, prossigam ciclos de *planificação, observação, acção e reflexão*. Dito de outra forma

“a investigação-acção colaborativa induz os professores a teorizar acerca das suas práticas, questionando, nos seus contextos, a acção e as suas consequências e compreendendo as relações entre a circunstância, as acções e as consequências nas suas próprias vidas. O trabalho colaborativo da investigação-acção pressupõe um trabalho conjunto de investigadores e práticos, com a consequente implicação de ambos” (Veiga Simão *et al.*, 2009: 67).

O projecto desenvolveu-se de acordo com um conjunto de actividades interligadas e flexíveis, que se relacionaram com três eixos essenciais: a formação, a investigação e a intervenção.

Deste modo, foi levada a cabo, numa 1ª fase, uma acção de formação sob a modalidade de círculo de estudos.

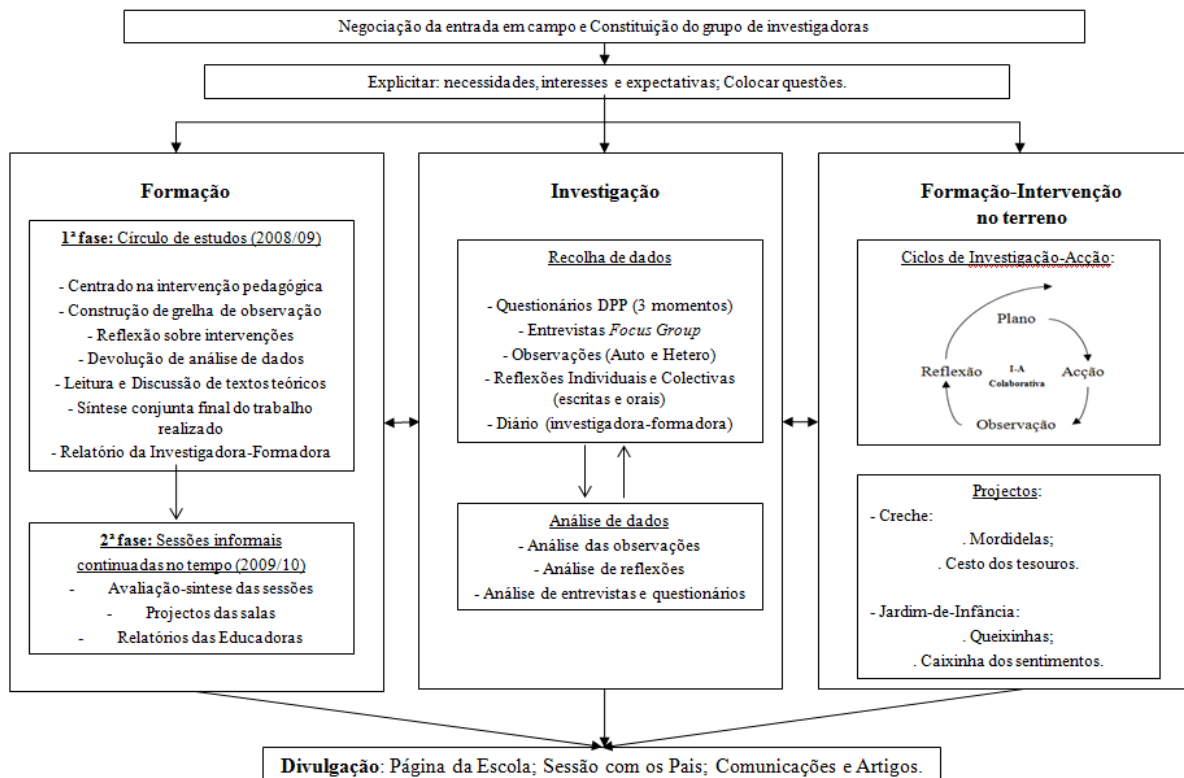
A enunciação e discussão de todos estes aspectos serviriam de linha orientadora para a prossecução dos trabalhos. Neste sentido, houve impulsionamento para a acção e reinvestimento na mesma.

A 1ª fase de formação teve a duração de 5 meses, no fim da qual a investigadora-formadora apresentou um relatório com vista à avaliação do processo desenvolvido com as educadoras e à melhoria do trabalho conjunto futuro.

Após um período de interrupção, coincidente com as férias de verão e início de ano lectivo (período de novas adaptações), retomou-se a formação (2ª fase), de modo mais informal, sem creditação e durante a qual as educadoras desenvolveram pequenos projectos.

A figura seguinte apresenta o desenho de investigação da formação e representa e recursividade entre as componentes de formação em sala, de intervenção no terreno e de investigação, pois que se alimentavam mutuamente. Ainda durante e após a formação ocorreram diversos processos de divulgação, realizaram-se, antes da saída de campo da investigadora-formadora, entrevistas às auxiliares e observações às educadoras. E passados 16 meses começaram a realizar-se entrevistas de *follow up*.

Figura 17: Design geral da investigação-formação



Assim sendo, considera-se que o processo de investigação-acção em contexto colaborativo desenvolveu-se em duas fases:

- (i) **1ª Fase** – de Fevereiro a Junho de 2009 – realização de uma acção de formação na modalidade de círculo de estudos;
- (ii) **2ª Fase** – de Outubro de 2009 a Julho de 2010 – continuidade da fase anterior, com sessões informais e concretização de alguns projectos.

2.1 Primeira Fase: Acção de Formação na modalidade de Círculo de Estudos

Da necessidade de empreender um processo de investigação-formação que visasse a mudança de práticas reflexivas face à gestão de conflitos na infância, concebeu-se um programa (Anexo) para uma acção de formação sob a modalidade de círculo de estudos – AN2B (Anexo)²⁰. Este teve a duração de 50 horas, sendo que 25 horas foram de trabalho presencial e as restantes 25 horas de trabalho autónomo. Este último consistiu na realização e registo de observações (auto e hetero) e pesquisa bibliográfica.

2.1.1 O Programa

Designação: Mediação de Conflitos em Educação de Infância

Modalidade: Círculo de Estudos

Duração: 25 horas presenciais (+ 25 horas de trabalho autónomo)

Créditos: 1

Destinatários: Educadores de Infância

Objectivos Gerais:

- Incrementar a cultura democrática e a colegialidade/colaboração;
- Consolidar o espírito de grupo e a capacidade de interagir socialmente;
- Implicar as formandas no questionamento e na mudança das práticas;
- Fortalecer a autoconfiança dos participantes.

²⁰ O círculo de estudos foi creditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, por intermédio de uma entidade de Ensino Superior (ESE), *à posteriori* – em Julho de 2012, com o seguinte registo de acreditação: CCPFC/ACC-71028/12 (Anexo 19). E tendo a investigadora o respectivo certificado de registo de formador (Anexo 20).

Efeitos a produzir: Mudança de práticas, implicando:

- Discussão e tomada de decisões em grupo;
- Experimentação de novas estratégias na gestão de conflitos entre crianças;
- Reflexão crítica e questionamento.

Conteúdos:

- O conflito (8 horas);
- O conflito e as interacções sociais (7 horas);
- A mediação (8 horas);
- Avaliação (reflexão crítica final das formandas e da formadora).

Metodologia:

- A acção seguiu uma metodologia de estudo de caso segundo uma estratégia de investigação-acção

2.1.2 A Concretização da Formação

A acção de formação na modalidade de círculo de estudos, intitulada *Mediação de Conflitos em Educação de Infância* decorreu entre os meses de Fevereiro e Julho de 2009 (do ano lectivo 2008/2009), e da qual se apresenta um quadro com os respectivos sumários:

Quadro 30: Sumários das sessões de formação (1ª fase)

DATA	SUMÁRIO	MATERIAL
1ª sessão 26/02/09	- Aplicação dos Questionários de Desenvolvimento Profissional dos Professores (DPP). - Redacção individual das expectativas (dinâmica e conteúdos da formação), das questões de investigação e de sinónimos do conceito de conflito. - Partilha e discussão das questões, emergentes das necessidades, interesses e preocupações prementes das educadoras relativamente aos seus grupos. - Calendarização.	- CRG ²¹ - Folhas de papel - Canetas
2ª sessão 05/03/09	- Devolução das expectativas e questões. - Reflexão e síntese conjunta das questões iniciais de investigação. - Leitura, discussão e reflexão sobre o programa da formação. - Tema: O conflito. - Devolução da análise dos sinónimos de conflito e comparação com os referenciais teóricos. - Partilha de situações de conflito entre as crianças.	- CRG - Questionário DPP - Textos
3ª sessão 12/03/09	- Apresentação e discussão de sínteses de textos sobre conflitos. - Decisão conjunta sobre a definição de conflito a utilizar. - Partilha e discussão de quais as reais situações de conflito entre as crianças (conflito vs agressão vs bullying). - Partilha de situações de conflito entre as crianças. - Elaboração conjunta de uma grelha de observação (<i>Vide Anexo</i>).	- CRG - Textos
4ª sessão 26/03/09	- Percepções das educadoras sobre quais os assuntos de conflito mais frequentes em cada faixa etária: comparação entre valências (creche e jardim-de-infância). - Devolução da análise do Questionário DPP, relativa aos assuntos dos conflitos. - Discussão das designações dos assuntos dos conflitos.	- CRG - Folhas com nomes de assuntos de conflitos - Post-its - Questionário DPP - Textos
5ª sessão 16/04/09	- Tema: O Conflito e as Interações. - Discussão sobre a diferença de conflitos nas diferentes idades e no género. - Partilha e discussão de registos de observações, realizados pelas educadoras.	- CRG - Textos
6ª sessão 30/04/09	- Estilos de gestão do conflito: pelas crianças, pelas educadoras - Partilha de observações: - descrição das situações de conflito. - modos de actuar da educadora.	- CRG - Textos
7ª sessão 07/05/09	- Discussão e reflexão conjunta sobre a questão: - Como é que costumam actuar em situação de conflito entre crianças?	- CRG - Folhas de Papel - Gravador
8ª sessão 14/05/09	Entrevista <i>Focus Group</i> às Educadoras da Creche.	- Gravador
9ª sessão 21/05/09	Entrevista <i>Focus Group</i> às Educadoras do Jardim-de-Infância.	- Gravador
10ª sessão 28/05/09	Entrevista <i>Focus Group</i> às Educadoras do Jardim-de-Infância (Continuação).	- Gravador
11ª sessão 11/06/09	- Devolução da análise das auto-observações/reflexões - Análise, discussão e reflexão	- CRG - Grelhas de análise das observações/ reflexões
12ª sessão 18/06/09	- Leitura, discussão e reflexão sobre alternativas ao castigo - Tema: A Mediação - Leitura e discussão de textos sobre: - Processo de mediação - O papel do mediador: características e competências	- CRG - Folhas Coloridas - Canetas
13ª sessão 25/06/09	- Devolução da análise das respostas à questão “como é que costumam actuar em situação de conflito entre crianças?” - Discussão sobre o papel do Educador enquanto mediador de conflitos.	- CRG
14ª sessão 09/07/09	- Elaboração de uma síntese da formação por pontos. - Discussão do PowerPoint a apresentar na Faculdade, como síntese do trabalho de formação conjunto desenvolvido. - Avaliação da formação.	- Papel - Canetas - Gravador

• Primeiras sessões – O diagnóstico e elaboração conjunta do plano de trabalho

No início da formação, uma das actividades que inter-relacionou os três eixos frisados no design deste projecto (formação, investigação e intervenção), foi o reconhecimento das necessidades, expectativas e questões que levantavam dúvidas e incertezas mais

²¹ A sigla CRG, designa o material utilizado na maioria das sessões: Computador, Retroprojector e Gravador.

prementes, sob a forma de questões de investigação, por parte das educadoras-formandas²².

Com o início das sessões, procedeu-se ao preenchimento do questionário de desenvolvimento profissional de professores (1º momento), ao questionamento e partilha sobre as expectativas relativas ao modo como se iria processar a formação e sobre quais as questões a investigar de acordo com as suas necessidades (Anexo 21).

Relativamente às expectativas, de um modo geral, foram focados aspectos relacionados com a dinâmica da formação, em termos quer de estratégias a utilizar, quer de conteúdos, como explicitado no quadro-síntese abaixo.

Quadro 31: Expectativas sobre o processo de formação

Valência	Dinâmicas, que proporcionem:	Conteúdos, que foquem:
Creche	<ul style="list-style-type: none"> - maior aproximação - partilha - interactividade - discussão 	<ul style="list-style-type: none"> - como e quando intervir - evidenciar ou não o conflito - causas dos conflitos - resolução de conflitos
Jardim-de-Infância	<ul style="list-style-type: none"> - participação activa - pragmatismo/centrar na prática - criatividade - partilha de experiências/saberes - trabalho de grupo/em equipa - motivação - visualização de filmes - diálogo - jogos 	<ul style="list-style-type: none"> - estratégias para lidar com o conflito - como evitar o conflito - estilos de resolução de conflitos - relações entre adultos - como lidar com certos comportamentos agressivos - castigo (correcto ou não) - regras - quais os conflitos frequentes nestas faixas etárias - o género (influência ou não) - conflitos entre crianças-adultos - envolvimento das auxiliares - trabalho com os pais

Quanto às questões suscitadas, emergentes dos interesses e necessidades sentidas nas práticas das participantes, emergiram algumas questões gerais e outras particulares, específicas a cada educadora. No quadro seguinte são apresentadas as gerais e, em relação às particulares são focadas as consideradas mais pertinentes pelas educadoras:

²² Doravante designadas apenas de educadoras.

Quadro 32: Questões de investigação-formação

Valência	Questões Comuns a cada Valência	Questões Comuns a ambas as Valências
Creche	<ul style="list-style-type: none"> - Como lidar com a agressividade, a teimosia e as birras? (Camila²³, EC1) - Será que a actuação do educador em creche irá influenciar a forma como as crianças irão enfrentar os conflitos quando frequentarem o jardim-de-infância? (Rita, EC2) - Como evitar conflitos? (Nini, EC3) - “Castigo” – deve-se usar ou não? (Lili, EC4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Como sensibilizar/envolver a família nesta temática? - Como envolver outros adultos na resolução de conflitos?
Jardim-de-Infância	<ul style="list-style-type: none"> - Será que o género tem influência no aparecimento de mais conflitos? (Renata, EJ1) - Que tipo de sanções se devem utilizar se as crianças quebrarem as regras? (Fáti, EJ2) - Quando a criança não aceita o problema como seu, o que fazer? (Anita, EJ3) - Como levar as crianças “mais difíceis” a não se envolverem em tantos conflitos? (Joana, EJ4) - Como mediar eficazmente conflitos entre pares? (Maria, EJ5) - Sentar a criança afastada do grupo é correcto? (Matilde, EJ6) - [Não colocou questões] (Vega, EJ7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Será que a actuação do educador em creche irá influenciar a forma como as crianças irão enfrentar os conflitos quando frequentarem o jardim-de-infância? - Qual a forma mais adequada/eficaz de mediar conflitos entre pares?

A formação foi um processo partilhado. Após análise e discussão conjunta do programa de formação e das expectativas, necessidades e interesses do grupo que se iniciava, concordou-se que o programa parecia ir ao encontro das expectativas face à formação.

Combinou-se a calendarização, estabelecendo as sessões para todas as quintas-feiras, das 15 às 17 horas.

Ainda nas primeiras sessões, uma das actividades que constituiu uma iniciação à investigação foi a realização de registos de observação sem qualquer orientação da investigadora-formadora (entre a 2ª e 3ª sessão). Com base nesses registos e confrontando com as grelhas de observação segundo a técnica dos incidentes críticos, elaborados em investigação anterior (Sobral, 2007), elaborou-se, em conjunto, uma nova grelha (Figura abaixo e Anexo 4) também para observar incidentes críticos relativos à intervenção das educadoras em situação de conflitos entre crianças (na 3ª sessão).

²³ Os nomes das educadoras são fictícios, de forma a garantir o anonimato.

Figura 18: Grelha de Observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO	
Data:	
Espaço:	
Adultos:	
Nº Crianças:	
Parte A:	
Parte B:	
Idades: A- _____ B- _____	
Assunto:	
Observação:	
Reflexão sobre a Intervenção:	

• O desenvolvimento da formação

Ao longo das sessões foram sendo partilhadas histórias pessoais e profissionais respeitantes à temática dos conflitos e da gestão de conflitos. Houve também lugar a devoluções de dados às educadoras, pela investigadora-formadora, organizados em grelhas de análise, com consequente debate e reflexão, articulando com o apoio teórico.

Os quadros que iam sendo devolvidos foram elaborados com base quer nos questionários, quer nas redacções escritas ou relatos orais das educadoras (nas sessões), alguns dos quais, posteriormente articulados com a teoria. A título de exemplo referem-se os sinónimos de conflito (Anexo 4); os assuntos de conflito mais frequentes nas diferentes valências (Anexo 22); a própria actuação das educadoras em situação de conflito (Anexo 23); entre outros.

Houve, assim, um trabalho conjunto de investigação-acção com análise e reflexão quer do processo de formação, quer das práticas das educadoras. Isto porque, ao longo das sessões do círculo de estudos, houve (re)planificação da formação e das práticas educativas.

Da formação, porque a mesma passou por ajustamentos à realidade do contexto em estudo e de forma a integrar decisões do grupo, que se constituía, colaborativo, com base na confiança mútua.

Das próprias práticas das educadoras, mediante auto e hetero-observações, as quais implicavam um registo escrito individual, descrevendo a intervenção da educadora em situação de conflito e uma reflexão relativa a essa mesma intervenção. Foram analisadas conjuntamente as observações e debatidos os problemas, e as sugestões alternativas baseadas na troca de experiências e na bibliografia consultada. As estratégias inovadoras surgiam quer através da troca de ideias entre as educadoras quer através das novas possibilidades proporcionadas pela pesquisa e sínteses teóricas em torno dos temas do conflito e mediação de conflitos. Ao passar à acção, as educadoras iam enriquecidas de novos elementos para intervir e reflectir *na* e *sobre* a sua actuação. Essa acção era, de novo, objecto de registo e reflexão individual e, posteriormente na sessão, de análise e reflexão conjunta, constituindo-se assim como ciclos recursivos de investigação-acção.

Deste modo, procurou-se proporcionar às educadoras um aprofundamento da sua capacidade investigativa, analítica e reflexiva face às suas práticas em situação de conflito entre crianças, de modo a melhorar a sua intervenção. E, neste sentido, contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

O papel da investigadora-formadora foi o de co-moderadora do processo, de encorajar a participação de cada educadora, o questionamento e a reflexão, contribuindo com experiências e saberes, à semelhança das educadoras-formandas.

• Últimas sessões da formação – avaliação da 1ª fase

Decorridas metade do número total de sessões de formação, realizaram-se as entrevistas de *focus group* às educadoras (Anexo 6), as quais serviram de diagnóstico para identificar e compreender dinâmicas de colaboração existentes na escola, para saber quais as concepções e percepções das educadoras sobre a sua actuação em situação de

conflito entre crianças. Serviram, ainda, para fazer um ponto da situação em relação ao desenrolar do processo de formação, no sentido de aprofundar a reflexão em torno do mesmo.

Na última sessão foi elaborada uma breve síntese conjunta do processo de formação (Anexo 24), bem como uma avaliação final colectiva do processo de formação (Anexo 25). Nesta delinearão-se algumas propostas de alterações, a realizar no ano seguinte, tais como: (i) a realização de formação para as auxiliares; (ii) a realização de encontro com os pais; (iii) a alteração da dinâmica da formação (por valências, alternadas com conjuntas); e (iv) a alteração da duração da formação (de 2 horas para 1 hora e 30 minutos).

Houve, ainda, tempo para discutir a apresentação, em power point, que a investigadora-formadora iria fazer na sua Faculdade, dando conta do trabalho colaborativo realizado para integrar o seu estudo. Ficou acordado que se poderia apresentar a síntese realizada, bem como as perspectivas de continuidade do trabalho para o novo ano (2ª fase).

Falou-se na hipótese de algumas das educadoras poderem ir com a investigadora à Faculdade apresentar a síntese da 1ª fase do trabalho realizado pelo grupo colaborativo, contudo não lhes foi possível.

A 1ª fase do projecto de investigação foi apresentada na Faculdade, nas Jornadas do Projecto de Investigação *Formação de Professores em Contextos Colaborativos*.

Neste sentido, as entrevistas de *focus group* constituíram uma avaliação da 1ª fase e, simultaneamente, diagnóstico para a 2ª fase, bem como o relatório da investigadora-formadora.

Trata-se, pois, de um projecto que foi evoluindo com a participação de todas e para servir as suas necessidades. O prolongamento da formação por um 2º ano é, por um lado, um indicador de interesse das educadoras em prosseguir o processo de formação e, por outro lado, constituiu uma forma de tornar mais consistente a formação. Simultaneamente, permitiu prosseguir com a investigação quer das educadoras, quer da

investigadora-formadora. Esta elaborou, com base na sessão de avaliação, um relatório final de avaliação, partilhado com as educadoras e com a Direcção (Anexo 26).

2.2 Segunda fase: sessões informais

Dada a vontade e interesse manifestados, pela continuidade do projecto, no final da acção de formação, iniciou-se um segundo ano com sessões designadas de informais.

Estas decorreram entre os meses de Outubro de 2009 a Julho de 2010. Tal como acordado no final do ano transacto e confirmado no início do novo ano, as sessões passaram a ser separadas para a valência da creche e do jardim-de-infância. Deste modo, ocorreram com uma periodicidade quinzenal (para as educadoras de ambas as valências), intercaladas com sessões conjuntas, nas quais se reuniam ambas as valências; implicando, deste modo, uma frequência semanal para a investigadora-formadora. As sessões informais do grupo colaborativo tinham lugar na sala de educadoras, às quartas-feiras, das 15:30 horas às 17:00 horas, conforme calendarização.

Nas sessões por valência, procurou-se fazer um trabalho mais aprofundado de acordo com os interesses e necessidades específicas de cada uma das valências e, as sessões conjuntas serviram de ponte para a discussão e o pôr em comum as práticas/reflexões e projectos em curso nas diferentes valências.

O quadro seguinte resume o processo decorrido na 2ª fase.

Quadro 33: Sumários das sessões informais (2ª fase)

Outubro/Novembro/Dezembro de 2009			
ETAPAS	Creche	Conjunta	Jardim-de-Infância
Planeamento do Processo Investigativo – Problemas emergentes		<u>14/10</u> Re-encontro do grupo Motivações Re-organização do grupo Calendarização	
	<u>21/10</u> Novos problemas emergentes		<u>28/10</u> Novos problemas emergentes
Partilha de experiências e reflexão conjunta		<u>04/11</u> Redacção individual de respostas às questões de investigação do ano transacto Sintetizar uma grande questão comum Discussão sobre a importância de envolver os outros parceiros educativos (auxiliares e pais)	
Preparação da sessão de formação das Auxiliares Pesquisa e Leituras Teóricas	<u>18/11</u> Preparação da sessão com as Auxiliares Trabalho de pares: leitura e síntese sobre as mordidas Discussão e síntese conjunta		<u>25/11</u> Preparação da sessão com as Auxiliares Trabalho de pares: leitura e síntese sobre as queixinhas Discussão conjunta
		<u>2/12</u> Partilha e troca de ideias entre valências	
	<u>9/12</u> Continuação dos trabalhos da sessão anterior		<u>16/12</u> Continuação dos trabalhos da sessão anterior
Janeiro/Fevereiro/Março de 2009			
Partilha de experiências e reflexão conjunta		<u>13/01</u> Reflexão sobre questões éticas implicadas na actuação do educador no âmbito da mediação de conflitos, suscitadas pela análise dos discursos escritos e orais das educadoras Partilha conjunta das reflexões escritas	
	<u>20/01</u> Troca de ideias e apoio relacionada com a mediação de conflitos entre colegas da mesma valência		<u>27/01</u> Troca de ideias e apoio relacionada com a mediação de conflitos entre colegas da mesma valência
		<u>03/02</u> Importância das Famílias na educação das crianças – necessidade de envolver os pais neste projecto	
Ajuda e apoio nos projectos em desenvolvimento	<u>24/02</u> Troca de ideias e apoio entre colegas da mesma valência relativo aos conflitos, em geral, e às mordidas, em particular		<u>03/03</u> Troca de ideias e apoio entre colegas da mesma valência relativo aos conflitos, em geral, e às queixinhas e ao primeiro lugar na fila do comboio Síntese avaliativa da sessão
Leituras teóricas		<u>10/03</u> Trabalho de grupos Discussão e síntese de textos sobre Colaboração Síntese avaliativa da sessão	
Ajuda e apoio nos projectos em desenvolvimento	<u>17/03</u> Troca de ideias e apoio entre colegas da mesma valência		<u>24/03</u> Troca de ideias e apoio entre colegas da mesma valência
Devolução da análise dos registos de observações e de reflexões das observações		<u>31/03</u> Análise, discussão e reflexão conjunta sobre a análise das observações e das reflexões das observações Síntese conjunta	

Quadro 33 (Continuação): Sumários das sessões informais (2ª fase)

Abril/Maio/Junho/Julho de 2010			
ETAPAS	Creche	Conjunta	Jardim-de-Infância
Partilha de experiências e reflexão conjunta	<u>07/04</u> Troca de ideias e apoio entre colegas da mesma valência relativo à prevenção ao invés do evitamento dos conflitos Síntese avaliativa da sessão		<u>14/04</u> Troca de ideias e apoio entre colegas da mesma valência relativo à escuta activa na mediação dos conflitos Síntese avaliativa da sessão
		<u>21/04</u> Troca de ideias e apoio entre colegas das diferentes valências relativo aos diferentes conflitos a mediar Síntese avaliativa da sessão	
Partilha dos projectos de mediação de conflitos	<u>28/04</u> Preparação para partilha de projectos		<u>05/05</u> Preparação para partilha de projectos
		<u>12/05</u> Partilha de projectos realizados em ambas as valências	
Preparação do encontro com os pais	<u>19/05</u> Preparação do encontro com os Pais		<u>26/05</u> Preparação do encontro com os Pais
		<u>02/06</u> (Não houve sessão - reunião 'extra' de educadoras)	
	<u>09/06</u> Continuação dos trabalhos da sessão anterior		<u>16/06</u> Continuação dos trabalhos da sessão anterior
		<u>23/06</u> Preparação do encontro com os Pais	
Encontro com os Pais		<u>16/07</u> Encontro com os Pais Síntese avaliativa da sessão	

• **Primeiras sessões: Levantamento de problemas de investigação**

No decorrer do mês de Outubro de 2009 procedeu-se, assim, ao levantamento das necessidades/interesses e novos problemas decorrentes das práticas pedagógicas das educadoras. De seguida fez-se um ponto da situação através da discussão das questões de investigação iniciais, reforçando as questões que permaneciam, com os devidos ajustamentos e quais as actuais questões prementes, tendo-se concluído que a questão de todo o grupo seria: “Como melhorar a actuação da educadora em situação de conflito entre crianças?”. Expõe-se abaixo o quadro com as questões emergentes das educadoras.

Quadro 34: Questões emergentes das práticas das educadoras

	Questões comuns a cada valência	Questões colectivas, específicas
Creche	Como actuar face a uma criança que morde constantemente os colegas? (Camila, EC1)	Como prevenir as mordidelas? (Creche)
	Qual a melhor forma de actuar com uma criança que tem comportamentos agressivos? (Rita, EC2)	
	Como lidar com uma criança que entra constantemente em conflito com os pares e o adulto (destabilizando o grupo)? (Nini, EC3)	
	Como actuar em situação de conflito pela posse de objectos com crianças mais conflituosas? (Ana, EC5)	
Jardim-de-infância	O que fazer perante a constante disputa pelos lugares da frente da fila? (Renata, EJ1)	Como envolver outros adultos na resolução de conflitos? (Creche/Jardim-de-infância)
	Qual a melhor forma de lidar com a quebra de regras? (Fáti, EJ2)	
	Quando a criança não verbaliza o que sente, o que fazer? (Anita, EJ3)	
	Como prevenir situações de conflito? (Joana, EJ4)	Como lidar com as queixinhas? (Jardim-de-infância)
	Como lidar com uma criança que entra em qualquer tipo de conflito? (Margarida, EJ8)	
Questão Geral		
Como optimizar as estratégias para a resolução de conflitos em contexto de educação de infância?		

Estes foram, pois, os problemas que serviram de ponto de partida para dar continuidade à investigação-acção levada a cabo pelas educadoras, com o apoio da investigadora, como amigo crítico, incentivando/estimulando a análise e reflexão sobre as práticas das educadoras, em ciclos consecutivos e flexíveis de observação, reflexão, planificação e acção.

No mês de Novembro, foram debatidos, em conjunto, quais os aspectos mais importantes a abordar na sessão de formação com as auxiliares de entre os quais se destacou o tema da comunicação – no cerne do processo de gestão de conflitos; e qual a dinâmica a imprimir à sessão de formação.

A sessão de formação com as auxiliares realizou-se no dia 27 de Novembro, dia de formação interna no Colégio para todos os funcionários docentes e não docentes. A sessão das auxiliares foi dinamizada pela investigadora-formadora e envolveu a totalidade das auxiliares de acção educativa (17). Desta sessão resultaram algumas sínteses avaliativas individuais das auxiliares (Anexo 27).

Assim, na sessão de formação com as auxiliares, fez-se um *brainstorming* acerca do conceito de conflito; relataram-se situações reais de conflitos entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos; discutiram-se estilos e formas de gerir conflitos; os modos de comunicação a evitar e aqueles a seguir; entre outros aspectos. A base de trabalho assentou, particularmente, na partilha em plenário de experiências e vivências, e, ainda, jogos cooperativos, no final da sessão.

O envolvimento das auxiliares não se esgotou na sessão de formação, pois as auxiliares sempre estiveram envolvidas ao longo de todo o processo de formação, mediante uma constante reflexão com as educadoras de cada sala.

Ainda no decorrer deste mês (Novembro), foram também realizadas pesquisas bibliográficas, a pares, com leituras e sínteses de textos, na creche acerca das mordidelas e no jardim-de-infância acerca das queixinhas.

Em Dezembro do mesmo ano foram analisadas e discutidas de forma sistematizada e, por isso, mais consistente, as sínteses das análises dos registos de observações (e reflexões), relativas ao conjunto de observações e reflexões realizadas no decorrer do ano de 2009 – ano lectivo de 2008/09 (Anexos 28 e 29). A investigadora-formadora elaborava grelhas de análise que ia devolvendo ao grupo, para reflexão. A análise e reflexão sobre as grelhas de análise das observações e das reflexões permitiram às educadoras ter uma melhor interpretação das suas próprias actuações, levando a uma reflexão mais aprimorada relativa à mesma; o que, por sua vez, permitiu fazer uma selecção mais adequada das estratégias a adoptar na acção.

As educadoras prosseguiram com registos de observações quer na sua própria sala – auto-observações (Anexo 2), quer nas salas de algumas das colegas – hetero-observações (das quais não há registos escritos). Na grelha de registo, as educadoras descreviam o incidente e faziam também uma pequena reflexão, que continha notas interpretativas, ideias e relações entre ideias, especulações, algumas interrogações, entre outros aspectos, relativos à situação de conflito e, particularmente, à sua actuação. No decorrer deste mesmo mês ocorreu o preenchimento do questionário DPP (2º momento), para observar possíveis mudanças ocorridas, entre outros aspectos, ao nível da actuação das educadoras (o que faz e o que deveria de fazer).

Em Janeiro, houve nova devolução da análise pela investigadora-formadora, e reflexão conjunta, em torno das observações (Anexo 30) realizadas até ao momento, focando a actuação das educadoras (estratégias utilizadas em situação de conflito entre crianças) e o conteúdo das respectivas reflexões (Anexo 32). A partir dessas análises e reflexões escritas, elaboraram-se sínteses conjuntas relativas à análise das observações (Anexo 31) e relativas à análise das reflexões (Anexo 33), auxiliaram no processo de repensar as estratégias adoptadas e/ou a adoptar na prática do dia-a-dia na gestão de conflitos, procurando apostar cada vez mais nas estratégias mediadoras e no questionamento relativo à ética da sua actuação, às consequências e aos valores veiculados pelas suas actuações nestas frequentes ocorrências quotidianas. Foi, aliás, realizada uma reflexão escrita em torno das percepções que as educadoras têm sobre as questões éticas que envolvem a sua actuação em situação de conflito entre as crianças e elaborou-se uma breve síntese conjunta (Anexo 34).

Ainda em Janeiro e no sucessivo mês de Fevereiro, efectuaram-se algumas pesquisas conjuntas de textos relativos às questões colectivas específicas, comuns à creche e ao jardim-de-infância, e as consecutivas leituras e sínteses para facilitar a introdução de novas estratégias nas práticas diárias com as crianças: na creche o assunto das mordidelas; e no jardim-de-infância o assunto das queixinhas (Anexos 35 e 36).

No decorrer dos meses de Março e Abril, como ao longo de todo o processo, para além do investimento de novas e/ou diferentes estratégias de intervenção diária nos grupos, resultante das reflexões partilhadas, houve também educadoras que iniciaram pequenos projectos de prevenção de conflitos nas suas salas.

Os debates sobre os temas das questões comuns iniciou-se com a partilha de um interesse comum, contudo algumas das educadoras mobilizaram-se para aprofundar um pouco mais, dado que tinham problemas muito específicos que continuavam a necessitar de uma intervenção mais específica, do que aquela que cada qual estava a tentar impregnar na sua sala.

Deste modo, algumas educadoras procuraram, com a ajuda das colegas, nas sessões conjuntas, mas sobretudo nas sessões de grupo por valência, ir relatando as experiências em curso nos grupos.

Em Abril efectuou-se a aplicação do questionário DPP (3º momento).

No mês de Maio houve uma partilha de dois dos projectos, mais particulares, que se concretizaram nas salas, um na creche e outro no jardim-de-infância.

• Projectos

Na creche a problemática que prevalecia era a das mordidelas e no jardim-de-infância era a das queixinhas.

Encetou-se uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas em questão, realizaram-se leituras e alguns resumos de textos e sínteses aglomeradas (Anexos 35 e 36). Após discussão conjunta sobre aquilo que era sugerido pelos textos e aquilo que estava a ocorrer na prática, as educadoras experimentaram algumas das sugestões encontradas em grupo.

Projecto Colectivo na Creche: Mordidelas

As mordidelas são um problema recorrente na valência da creche. Todos os anos estas situações ocorrem e todos os anos as educadoras vão actuando mais ou menos da mesma forma para com as crianças e com os pais.

Ao nível da creche, é de extrema importância conversar com as famílias de modo a compreender se haveria algum aspecto que estivesse a ocasionar o comportamento de morder da criança. Os vários textos e situações concretas analisadas ajudaram a melhorar a compreensão acerca destas ocorrências e a saber abordar a questão de outra forma e dar uma resposta mais informada aos pais, quer àqueles que solicitassem ajuda, quer àqueles que dela precisassem ainda que não o admitissem.

Para o efeito, no decorrer das reuniões de pais, as educadoras de creche abordaram brevemente a temática das mordidelas, prevenindo os pais acerca da possibilidade da sua ocorrência, as diversas causas, como actuar e o que fazer para prevenir esses incidentes, normais daquelas faixas etárias (4 meses aos 3 anos de idade).

A actuação das educadoras passava habitualmente por socorrer a criança que foi mordida e afastar do grupo a criança que mordeu; depois conversar com esta última e pedir-lhe para ter um gesto amistoso para com o amigo que magoou anteriormente.

A educadora que durante mais tempo trabalhou esta temática foi a Camila, por ter uma criança que mordida bastante as outras crianças.

A Camila tinha um grupo de catorze crianças e da equipa de sala faziam parte mais quatro auxiliares. No seu grupo havia uma criança (com 1 ano de idade) que mordida as outras mais pequenas (que ainda não tinham adquirido a marcha), sem qualquer motivo aparente, pois não estava em causa a disputa de objectos nem de espaço. A abordagem junto da família não levou à identificação de qualquer motivo.

Uma das alternativas encontradas em conjunto foi experimentar colocar a criança que mordeu a cuidar da que foi por ela mordida e permanecer ao pé desta, dando tempo para, por exemplo, fazer actuar o gelo e depois mimar a colega que magoou, no sentido de recompensa-la da sua dor.

Esta foi uma sugestão que pareceu surtir algum efeito, mas com o avançar do tempo começou a diluir-se, em relação àquela criança em concreto.

Projecto de Sala da Creche: Caixa de tesouros

Da sala de creche da educadora Rita faziam parte catorze crianças, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses e duas auxiliares de acção educativa. O grupo confrontava-se continuamente com o mesmo problema após a sesta, na hora da higiene - na qual estavam apenas presentes dois dos adultos - que passava pela disputa de objectos, originando a ocorrência de numerosos conflitos entre as crianças que estavam nos bacios e/ou a aguardar a sua vez de mudar a fralda, levando a uma maior agitação do grupo. Após exposição da situação ao grupo de educadoras, originou-se uma partilha de ideias e de leituras. A educadora Rita lembrou-se da existência, na instituição, de um material sobre o qual se havia lido alguma teoria

(Goldschmied & Jackson, 2004) chamado “cesto de tesouros” e, em diálogo, acabou por considerar premente dar primazia ao carácter preventivo da sua actuação. A experiência consistiu na utilização do “cesto de tesouros” (um cesto de verga cujo conteúdo são objectos de diferentes características, como por exemplo: colher de pau, espelho, esponja de banho, infusor de chá, rolha de cortiça, entre outros) aquando da hora da higiene, junto das crianças que aguardavam e/ou estavam já no seu momento de higiene. A introdução do “cesto de tesouros” foi uma estratégia bem sucedida, uma vez que surtiu o efeito desejado: reduziu o número de interacções conflituosas naquela altura do dia, mesmo porque “... tendo uma grande variedade de objectos no cesto, as crianças ficam empenhadas na descoberta e não no objecto do amigo” (Rita, EC2).

Projecto Colectivo no Jardim-de-Infância: Queixinhas

As queixinhas são uma constante no jardim-de-infância e, quando são em grande número e, por vezes, num curto espaço de tempo, nem sempre o adulto tem disponibilidade para dar atenção àquilo que as crianças têm para dizer ou *queixar-se*. A reacção mais comum é dizer “agora não quero ouvir queixinhas” ou “agora não estou cá”, isto em caso de se sucederem umas às outras, em catadupa. Não obstante, as educadoras reconhecem a importância em ouvir as crianças, pois “uma vez a nossa directora pedagógica disse-nos uma coisa que eu nunca mais me esqueci: por mais pequeno que nos pareça o problema de uma criança, para ela é enorme, pois é proporcional ao seu universo” (Joana, EJ4).

No entanto, estas queixas derivavam muitas vezes em conflitos entre as crianças. Com o intuito de prevenir essas situações, as educadoras envolveram-se na procura de uma maior compreensão desta temática, particularmente aquelas em cujas salas a situação estava a ser mais recorrente como era o caso da Renata (EJ1), da Anita (EJ3) e da Margarida (EJ8).

Uma das alternativas encontradas em conjunto foi experimentar devolver a questão para a criança, dizendo por exemplo “o que é achas que se deve fazer?” ou “como é que tu podes ajudá-lo(s)?”.

A utilização desta estratégia foi pareceu ajudar as crianças a encontrar, cada vez mais, soluções criativas por si próprias ou com outros colegas. Nem sempre resultava com todas as crianças e em todas as circunstâncias, mas foi uma ajuda e, nos momentos ou dias em que resultava, era notória a diminuição de queixinhas.

Projecto de Sala do Jardim-de-Infância: Caixinha dos sentimentos

O grupo da educadora Anita era constituído por vinte e quatro crianças de quatro e cinco anos de idade e uma auxiliar de acção educativa. A educadora Anita estava particularmente preocupada com uma criança que falava muito pouco e não exprimia os seus sentimentos.

Diagnosticada, de um modo mais geral, a importância de abordar o tema dos sentimentos, como forma de as crianças também se conseguirem exprimir melhor, inclusive em situação de conflito entre pares, a Anita considerou adequado ao seu grupo de crianças, e necessário, introduzir um momento na rotina diária dedicado ao trabalho das emoções das crianças, fazendo uso de material que improvisou e chamou de “caixinha dos sentimentos”.

Diariamente, na última reunião do dia, cada criança dizia como se sentia: triste, contente, zangada ou assustada, servindo-se da representação gráfica do seu sentimento (desenho da sua cara) para mostrar ao grupo. Depois cada criança tinha oportunidade de explicar o porquê do seu sentir e como é que pensava melhorar a sua atitude e/ou comportamento, o que gostava que algum colega tivesse feito ou não e como gostaria que procedesse numa próxima situação. A Anita refere que “por vezes, era também feito este trabalho em pequenos grupos ou sempre que uma criança tivesse necessidade ou até em situações em que as crianças precisassem de sentir os limites”. Este trabalho, nas palavras da educadora, revelou que as crianças: “(...) interiorizaram melhor que há consequências que advêm das suas atitudes” (Anita, EJ3).

Os projectos foram sendo partilhados e para os quais concorreram ideias, sugestões e apoio de todas as educadoras relativamente aos projectos em curso. As finalidades

prendiam-se, essencialmente, com a melhoria das relações entre as crianças e prevenir e/ou melhorar a sua actuação face aos conflitos.

Retomando os conteúdos relativos aos sumários das sessões informais, seguem-se os meses finais de Junho e Julho.

Em Junho procurou-se reunir esforços para a preparação da reunião com os pais. Em conjunto com as educadoras reuniu-se bibliografia de livros e revistas de especialidade dedicadas a pais e, tendo também em vista dar conta do estudo que se havia realizado no grupo colaborativo, procurou-se articular da melhor forma a informação reunida e o conhecimento experienciado.

Em Julho, mais precisamente, no dia 16 de Julho, foi concretizado o encontro de divulgação e partilha com, e entre, os pais, dedicado à gestão de conflitos na infância.

Iniciou-se o encontro pedindo aos pais para constituírem pequenos grupos e que discutissem as seguintes questões: (i) Como definem conflito?; (ii) Quais são os conflitos mais comuns na vossa experiência de Pais?; (iii) Como costumam resolvê-los? As respostas foram registadas em cartolinas (Anexo 37). E iniciou-se o debate.

Inscreveram-se 23 pais, no entanto, apenas puderam estar presentes 16 pais (de filhos de diferentes faixas etárias – desde a creche até ao pré-escolar), bastante interessado na problemática. Tiveram oportunidade de apresentar as suas preocupações em pequenos grupos (pais e educadoras) e depois todos partilharem. Em equipa coordenaram-se modos de agir, ideias e sugestões a partir das inquietações, necessidades e problemas colocados.

Procurou-se, assim, ir articulando as questões colocadas com a apresentação de algumas conclusões alcançadas pelo grupo colaborativo, relativas ao conceito de conflito e principalmente acerca da forma de resolução, enunciando e discutindo um a um, os passos mediadores de resolução de conflitos que ambas, educadoras e auxiliares, procuram seguir no quotidiano escolar, em situações de conflito entre crianças. E iam também sendo dadas algumas pistas de actuação para as questões colocadas pelos pais.

Foi entregue aos pais um panfleto do qual constava uma síntese das estratégias utilizadas particularmente pelas educadoras, na escola, para a mediação de conflitos, algumas sugestões essenciais para os pais mediarem os conflitos dos e com os filhos, e também o desenho de uma casa, na qual poderiam escrever quatro valores que considerassem ser os mais importantes na educação dos seus filhos, para se irem lembrando mais amiúde e reforçando esse ideal de educação, no seu dia-a-dia (Anexo 38).

No final do encontro foi pedida uma breve avaliação relativa ao mesmo (Anexo 39).

Foram, posteriormente, elaboradas reflexões finais pelas educadoras (Anexo 40), relativas a todo o processo formativo.

A investigadora-formadora realizou, ainda, observações às educadoras nas salas e recreios, após o processo formativo, bem como entrevistas às auxiliares (Anexo 15), para depois triangular os dados relativos à actuação da educadora em situação de conflito entre crianças (Anexo 43).

Acresce-se que, para além da concretização da disseminação do projecto na própria escola, realizaram-se também comunicações em congressos nacionais e internacionais, com a consequente publicação de alguns artigos.

Passado cerca de um ano após a ausência da investigadora-formadora no terreno, houve lugar às entrevistas de *follow up*.

CAPÍTULO 7

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

A interpretação dos dados qualitativos realizou-se com base na análise de conteúdo de um conjunto de dados recolhidos, através de: entrevistas *focus group* às educadoras (EFG), reflexões finais das educadoras (RF), entrevistas às auxiliares (EA) e entrevistas de *follow up* às educadoras (EFU).

Recorreu-se também, por serem significativas e expressivas do processo formativo, a alguns dados contidos na transcrição da sessão de avaliação com as educadoras, no final da primeira fase do estudo (TSA); às análises das observações e reflexões das observações (remetendo para os respectivos quadros em anexos), às análises das reflexões sobre a ética na mediação de conflitos (RE); nas avaliações da sessão de formação das auxiliares (ASA); e nas avaliações do encontro com os pais (AEP)²⁴, no final da segunda fase do estudo.

À medida que se apresentam os pontos deste capítulo, introduzem-se alguns quadros referentes a temas de análise relacionados com os mesmos, e onde se organizam as respectivas categorias, sub-categorias e indicadores e frequência (Fi) de educadores quer da valência da creche (EC) quer da de jardim-de-infância (EJ), que se pronunciam em relação a cada indicador.

Este capítulo é composto por três pontos principais, centrados nos processos formativos e seu impacto a três níveis: (i) no desenvolvimento da actuação das educadoras em situação de conflito entre crianças; (ii) na construção de conhecimento profissional das educadoras; (iii) a interdependência entre o desenvolvimento pessoal e profissional; e (iv) no aprofundamento de uma cultura colaborativa na escola.

²⁴ O testemunho de cada pai foi identificado com uma letra (P), seguida de um algarismo (1, 2, 3, ...), correspondente ao número de pais que entregou a AEP, no final do encontro.

1. O processo formativo de investigação-acção colaborativa e o desenvolvimento da actuação das educadoras em situação de conflito entre crianças

1.1 Da partilha e observação à exploração de novas práticas durante a 1ª fase do processo formativo

Neste ponto foram incluídos os dados referentes às análises de conteúdo das entrevistas de *focus group* (EFG) realizadas no final da 1ª fase a ambas as valências (creche e jardim-de-infância) do Colégio. Foram, ainda, considerados, a título complementar, quer os dados referentes à transcrição da sessão de avaliação (TSA) da primeira fase do processo formativo, quer aos dados relativos à análise conjunta das observações e das reflexões feitas pelas educadoras nos registos de auto-observações da 1ª fase.

Relativamente às EFG, foram tidas em consideração quatro categorias, nas quais se evidenciam as percepções das educadoras acerca do processo formativo ocorrido, a sua avaliação, bem como acerca do impacto da formação nesta 1ª fase e, ainda, acerca das suas perspectivas de alargar a formação a outros intervenientes e de aprofundar um trabalho conjunto.

Deste modo, foram seguidas quatro linhas orientadoras para a apresentação e interpretação dos dados da 1ª fase do trabalho empírico, baseadas nas categorias referentes ao grande tema “Formação *Mediação de Conflitos na Infância*”, a saber: o processo de formação; os efeitos da formação e o aprofundamento de práticas reflexivas; a avaliação da 1ª fase do processo de formação; e as perspectivas de trabalho futuro.

• O Processo de Formação

Neste primeiro ponto de interpretação, apresenta-se o quadro com a primeira categoria, relativa ao processo de formação.

Quadro 35: Tema – Formação *Mediação de Conflitos na Infância* (EFG) – Processo de Formação

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Processo de Formação	Ambiente de trabalho	Descontraído	-	1
		A reclamar da falta de tempo	-	1
		Estimula as pessoas menos faladoras a participar	-	1
		Possibilidade de trabalhar em conjunto uma vez por semana	-	1
		Haver tempo de trabalho autónomo	-	1
	Auto-observações	Fazer o registo faz estar mais atenta à ocorrência de conflitos	1	1
		Evolução no sentido de maior valorização dos registos de observações	1	-
	Hetero-observações	Não intervenção – satisfação pessoal	-	3
		Não ocorrência de conflitos	1	1
		Constrangimentos temporais	1	3
		Não registo	-	1
		Posição de observador externo	-	1
	Teoria	Dossier de textos recolhidos	-	1
		Constrangimentos temporais	-	1
		Ajuda a solidificar conceitos	1	-
	Colaboração entre educadoras	Partilha de experiências e vivências	1	1

Para além de um ambiente de trabalho estimulante, as educadoras assinalam e valorizam, no processo formativo, a colaboração, o processo de auto e hetero-observação e o aprofundamento teórico.

As educadoras reconhecem que no decorrer da 1ª fase do processo formativo, procurou-se estabelecer um ambiente de trabalho “descontraído” (EJ2, EFG: 18), no qual todas e cada uma se sentisse à vontade para falar abertamente. Foi, neste sentido, assinalado o facto das educadoras que habitualmente eram mais reservadas e que se expunham pouco em públicos, estavam a inverter esse aspecto que as caracterizava, nestas sessões:

“Acho que é interessante ver... pessoas que normalmente até nem falam muito, falarem. Por exemplo, a Camila... (...) que normalmente se mantém um bocadinho... nas reuniões está mais ou menos calada, tem participado imenso nestas sessões de grupo. A Matilde também. São pessoas que falam menos. (...) Até tu! [Rita]” (EJ4, EFG: 18-19).

Evidência que parece indiciar a progressiva relação de confiança que se foi estabelecendo entre as educadoras e a investigadora-formadora. Foi também dado relevo ao facto de ambas as valências (creche e jardim-de-infância) terem tido a oportunidade de trabalhar conjuntamente de forma regular e não ter havido

discriminação face a qualquer uma daquelas, como atestado pela Nini e pela Joana, respectivamente:

“Nesse sentido, eu acho que foi importante e depois foi importante haver o tal comum. Não ser só eu sensibilizada para isso. Se várias pessoas estão a trabalhar, se todas as pessoas estão na mesma instituição, o conflito é observado, será que é observado da mesma maneira?... (...). Será que é interpretado da mesma maneira? Será que tem tanta conotação para mim como tem para a outra? Será que é a atitude mais correcta? Será que devemos de...? Eu acho que estas, são todas questões que nós tivemos de pensar” (EC3, EFG: 36);

“(...) eu acho que foi positivo, porque... sobretudo pela nossa possibilidade de estarmos juntas, porque nós só costumamos estar juntas nas reuniões de educadoras que só acontecem uma vez por mês. E é uma maneira de nos juntarmos todas para trabalhar uma vez por semana.” (EJ4, EFG: 24).

Este trabalho semanal proporcionou a colaboração entre as educadoras, mediante a partilha de experiências e vivências:

“(...) é importante também este tempo de partilha, as várias situações que se passam nos ambientes de conflito que todas nós vivenciamos na sala” (EC3, EFG: 23);

“Nós temos ouvido aqui muitas experiências, ‘eu faço assim/eu faço assado’(...)” (EJ1, EFG: 26).

Recorria-se também à teoria através da leitura de textos e da sua organização em dossier, no sentido de consolidar conceitos:

“Há uma parte teórica que é importante também para solidificar os conceitos e o tema em si (...)” (EC3, EFG: 23).

Quanto à análise e reflexão sobre práticas, que também passava pela auto-observação das educadoras, houve quem considerasse esse processo um tanto repetitivo:

“Ao fim ao cabo fazemos o mesmo, não é?! Mas, as situações vão modificando... mas tive aí uma altura que me parecia que “isto vai ser o mesmo, o que é que eu escrevo? Escrevo outra vez a situação A, B e C e não sei quê?!”. Entretanto, agora já acho que não. (...) Já mudei de opinião e acho que realmente é importante e que é bom para nós.” (EC4, EFG: 7).

Houve um crescente comprometimento por parte das educadoras para com a observação de situações de conflitos entre as crianças, uma vez que fazer o registo fez com que ficassem mais atentas à ocorrência de conflitos:

“A parte do registo das observações (...). E depois na própria reflexão, digo faria ou não faria... Pronto, leva-te a pensar, não é?! De outra maneira, os conflitos passam.” (EJ1, EFG: 47);

“(Se não observássemos e reflectíssemos) os conflitos passam... é. São mais um momento do nosso dia.” (EC2, EFG: 47).

Nestas observações decidiu-se que as educadoras registavam não apenas os comportamentos ocorridos em situação de conflito (das crianças e das educadoras), mas também reflexões sobre o sucedido, em particular focando a sua intervenção.

Relativamente à análise dessas observações, resultaram grelhas que foram devolvidas às educadoras, nas quais se destacavam aspectos como os assuntos dos conflitos observados em cada sala, o modo como se tinha desenrolado o conflito entre as crianças, as estratégias utilizadas por cada educadora e as respectivas reflexões pessoais. (Anexo 28).

Uma análise dessas reflexões, discutida com as próprias educadoras, fez ressaltar algumas categorias que evidenciaram os focos de incidência, das quais se destacam reflexões sobre as características individuais das crianças, seus sentimentos, intenções, capacidades de resolução de problemas, mas também sobre a actuação das educadoras – o que fizeram, como poderiam ter actuado e como poderão actuar no futuro, tendo em conta critérios como a sua eficácia na resolução de problemas, a sua atenção à singularidade das crianças, e o seu papel educativo em termos de atitudes e valores (Anexo 29).

No que concerne às hetero-observações, foram realizadas em menor número e o seu registo foi ínfimo (Anexo 3), visto as educadoras confrontaram-se com maiores dificuldades: desde a falta de tempo para a sua realização até ao não registo e ao não “passar a limpo”, passando pela difícil articulação entre os momentos de observação e as rotinas das salas, a não ocorrência de situações de conflito que mobilizassem a educadora para a acção e pela tentativa de manter o necessário distanciamento enquanto observador.

A Joana alegava não ter ainda conseguido deixar as actividades da sala para a realização de observações às colegas:

“Olha, eu ainda não saí da sala confesso. Ainda não tive oportunidade. (...). Eu ainda não consegui. Mas é pena não conseguir. Se me perguntassem o que é o meu hobby, eu diria que era observar os outros...” (EJ4, EFG: 21).

A Renata e a Fátima debateram-se com a dificuldade em conciliar a actividade de observar as colegas com os horários das rotinas diárias:

“A melhor hora para observar, pelos vistos, é de manhã às 9h. A outra melhor hora é entre as 9:30h ou das 10h... já eu não posso, porque tenho que ir pôr as camas...” (EJ1, EFG: 20).

“E das 13:30h às 15h estamos sozinhas.” (EJ2, EFG: 20);

“A essa hora [15h às 16h] estou a levantar meninos e estou a dar lanches” (EJ1, EFG: 20).

Para além disso, quando essa barreira era ultrapassada, outra se levantava à iniciativa de investigação que encetavam, de observação das salas das colegas:

“Eu estive em 3 salas e não vi um único conflitosinho!” (EJ1, EFG: 19);

“A Nini vai muitas vezes à minha sala e diz “não há conflitos. Eles portam-se tão bem! Não há conflitos, não há conflitos! Vou-me embora”. Depois fica do lado de lá a espreitar!” (EC2, EFG: 21).

De facto, as interacções são sempre imprevisíveis e, por vezes, devido à presença não habitual de mais uma pessoa na sala, podem também alterar-se, tal como constatado pela Maria, a qual acresce a necessidade de manter um distanciamento para observar o grupo a interagir:

“E quando eu fui fazer o registo na sala da Joana, a Susana (uma criança) perguntou-me “estás a escrever sobre nós?”/“Sim”/ “Ah, isso é muito engraçado”/“O que é que estás a escrever?”/“Continuem, continuem...”, porque eu não queria que elas parassem... Mas elas estavam interessadas sobre a escrita, e como elas estavam na área da escrita, queria que eu lhe dissesse o que é que eu estava a escrever sobre elas, mas depois lá consegui. Afastei-me um pouco mais e tal, para elas continuarem, porque senão continuavam focadas no meu... na minha actividade e não no conflito que elas iam ter dentro de alguns segundos, como veio a confirmar-se, de facto.” (EJ5, EFG: 48).

Outra das dificuldades foi passar a limpo os apontamentos, as educadoras utilizavam um bloco de notas ou uma folha para fazer os apontamentos e acabavam por não passar o registo para a grelha de observação e fazer por escrito a respectiva reflexão:

“Outras partes que falhamos: que é passar aquilo! Eu ainda não passei aquilo, há que tempos...” (EJ5, EFG: 21).

Contudo, tal como reforçado por Lalanda e Abrantes (1996: 46), “a observação, feita directamente por quem reflecte ou a partir de observações feitas noutras circunstâncias ou mesmo por outras pessoas, está intimamente presente no processo reflexivo”. E, em conjunto, foram sendo debatidas as principais ideias com que as educadoras ficavam quer em relação às observações quer às reflexões, em geral.

No final desta 1ª fase era notório, em algumas educadoras, o sentimento de estar em falta para com o trabalho planeado, ainda que até considerassem que:

“Não é muito... no dossier tem aquela parte teórica, depois tem lá aquela parte do trabalho autónomo, eu tenho falhado redondamente. Não consigo.” (EJ5, EFG: 24);

“Eu mais que redondamente” (EC2, EFG: 24).

• Os efeitos da formação e o aprofundamento de práticas reflexivas

Dentro do mesmo tema (Formação *Mediação de Conflitos na Infância*), mas numa outra categoria, analisaram-se os efeitos da formação nas educadoras, conforme quadro seguinte.

Quadro 36: Tema – Formação *Mediação de Conflitos na Infância* (EFG) – Efeitos da Formação

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Efeitos da formação	Mudança a nível das concepções	Sobre o conceito de conflito	2	-
		Sobre a ocorrência de conflitos	1	-
	Mudança a nível da observação	Maior atenção à ocorrência de conflitos	-	2
	Mudança a nível da reflexão	Reflexão na acção	-	1
		Reflexão sobre a acção	-	3
		Menor indiferença face aos conflitos	1	1
		Acção reflectida	2	-
		Questionamento sobre formas de actuação	1	-
		Questionamento sobre a situação de conflito	1	-
	Mudança a nível das práticas – novas estratégias	Pedir às partes que se justifiquem	-	1
		Maior disponibilidade	-	2
		Dar mais espaço para resolução autónoma	1	1
		Desmontar as situações de conflito com as crianças	-	1
		Ser mais justa	-	1
		Ouvir ambas as partes	1	-
		Ser capaz de se colocar no lugar da criança	1	-
		Não actuar no imediato	2	-
		Deixar as crianças tentarem resolver autonomamente a situação de conflito	1	-

Das mudanças ocorridas nas educadoras, enquanto efeitos da formação, relatam-se primeiramente as relativas às novas estratégias pelas educadoras para a resolução de situações de conflito, tais como: não actuar no imediato; uma maior disponibilidade; dar mais espaço e tempo para a resolução autónoma; ouvir ambas as partes; ser capaz de se

colocar no lugar das crianças; desmontar as situações de conflito com as crianças; pedir às partes para se justificarem; ser mais justa.

No fundo, a formação contribuiu para que tivessem surgido outras estratégias, diferentes das habituais:

“(…) E nunca me lembrei se calhar de perguntar às crianças “conta-me lá o que é que se passou aqui?” (…) Porque eu vi de fora, realmente eu vi aquela criança bater naquela, mas não sei porque é que aquela bateu. [E ouvi-los é importante e eu se calhar não ouvia.] Agia e dizia “não, não bateste ao teu amigo, não pode e não sei quê”. Mas porque é que bateu? [Ouvir as duas partes e tentar ser justa.]” (EC1, EFG: 23)

Em relação à não actuação no imediato, a Lili e a Camila afirmam, respectivamente:

“(…) eu admito, que eu interferia logo, mesmo por causa das agressões físicas, porque há muito disto. E tenho lá um menino ou outro que se a gente não tiver cuidado é trás! Nem é esperar muito. Mas agora, mesmo eu estando assim atenta e de lado, consigo perceber que afinal eles conseguem resolver um certo conflito. Pronto há um ou outro que não conseguem, não é?! Mas sem a nossa ajuda eles também são capazes de fazer alguma coisa. E eu até agora acho que interferia muitas mais vezes. E eu cheguei a esta conclusão com a formação que a gente está a ter.” (EC4, EFG: 23);

“(…) eu interferia muito mais, agora dou mais tempo, não é que não interfira, mas não é no imediato.” (EC1, EFG: 23).

A não impulsividade da actuação leva a que as educadoras acabem por optar por dar mais tempo e espaço para a resolução autónoma das crianças e, assim, ir progressivamente, transmitindo uma maior confiança nas suas capacidades para a resolução de situações problemáticas do seu dia-a-dia. Deste modo, constituiu uma mudança passarem a incentivar mais a autonomia e a questionarem as suas atitudes e/ou estratégias anteriores, como espelham os seguintes comentários:

“Tentar dar-lhes mais espaço para serem eles a resolverem” (EJ4, EFG: 48);

“(…) eu interferia porquê? Pensava: “Ai, eles ainda se vão magoar” (…) Protegia-os demais. (…) Agora, este aspecto, acho que melhorei (…). Eu conseguir dar um tempo às crianças para tentarem resolver as próprias situações de conflito.” (EC4, EFG: 28).

A capacidade empática foi tomada como factor de maior relevância pela Camila, o ser capaz de se colocar no lugar da criança e de passar a ouvir ambas as partes, numa posição de ouvinte atento e que exerce uma verdadeira escuta activa:

“Pôr-me no lugar da criança e também tentar sentir o que é que ela sentiu naquele momento e como é que ela viu a situação (...). Eu se calhar antes não ouvia as crianças, eu via, tirava as minhas conclusões e chegava e actuava no imediato (...). Passei a ouvir as duas partes e tentar ser justa.” (EC1, EFG: 23).

Todo este processo de formação também contribuiu para que as educadoras assumissem uma maior disponibilidade face às situações de conflito entre as crianças, como atestam a Maria e a Renata, esta última, procurando, inclusive, que as partes se justificassem, de modo a trabalhar com as partes as percepções e posições assumidas, com a finalidade de transformar o acontecimento numa nova história co-construída por ambas as crianças:

“Eu também estou mais disponível” (EJ5, EFG: 47);
“Eu estou mais disponível para tentar perceber o que é que levou àquele conflito, para chamar as partes e para fazê-las falar, que acho muito mais giro. Antigamente, por exemplo, via um estalo lá no recreio, chamava logo os dois “olha, ... (...) Era mesmo assim (“Sentar, acabou”). Agora é “expliquem-se...” (...). Tentar desmontar as situações com eles” (EJ1, EFG: 47-48).

As educadoras incitavam à reflexão das crianças, o que despoletou, simultaneamente, um aprofundamento da sua própria prática reflexiva associada a mudanças, a diferentes níveis: das concepções de conflito, da observação e da reflexão em si.

Houve uma mudança a nível das concepções e percepções quer sobre o conflito, quer sobre a ocorrência de conflitos, à qual se passou a dedicar uma maior atenção, tal como a Joana e a Renata referem:

“Eu sou sincera, eu via o conflito de outra forma! Eu não aplicava ao conflito aquela relação A-B-B-A. Eu, para mim, bastava uma criança bater na outra que já era conflito! E agora percebo que não é.” (EC1, EFG: 36);

“eu acho que tem servido para de alguma forma, pelo menos comigo, aconteceu, eu estou mais atenta” (EJ4, EFG: 46);

“(...) eu estou muito mais atenta para tentar perceber o que é que levou a.” (EJ1, EFG: 47);

E, simultaneamente, no decorrer da acção, surgia mais uma vez o auto-questionamento: “(...) começo a pensar, o que será que...?” (EJ1, EFG: 32).

Foi neste sentido que a realização das observações e dos respectivos registos induziram à reflexão durante, antes e após a actuação das educadoras face às situações de conflito

entre crianças, acerca da acção, seus contextos e intervenientes. Tal como constatado nos comentários tecidos pela Nini, a Camila e a Lili, da valência da creche:

“Eu penso que, com a acção de formação, como as minhas colegas disseram... também sinto isso, talvez porque tenho de fazer observações e tenho de registar observações... eu tenho que estar a ver o que é que ali acontece para poder registar. Portanto, a gente ganhou este mecanismo. Espera “vou ver... o que é?... o que é que se passa?... porquê?... e agora como é que eu vou?...” (EC3, EFG: 28);

“E depois é assim, eu acho que (...) esta acção de formação também nos põe a reflectir um pouco a nossa prática, não é?! Se calhar, até aqui fazíamos as coisas, a nossa intuição dizia-nos – temos que fazer assim. E agora reflectimos um bocadinho, antes de agir. É mais reflectida, pronto. É mais ponderada.” (EC1, EFG: 23);

“Esta minha observação de ontem, eu se não tivesse assistido à formação com a Catarina, eu interferia logo no início. Mas eu sabendo, eu estando à espera, já com várias coisas na cabeça, não é?! Fiquei à espera e consegui.” (EC4, EFG: 24).

Levando também ao questionamento acerca das causas e consequências do conflito:

“É importantíssimo analisarmos o porquê e porque é que isso... realmente, se há conflito, é porque houve qualquer situação que provocou o conflito, que pode ter a ver com a relação, o factor idade, o factor objecto, o factor espaço, o factor tempo, o factor... tudo! Portanto, e a pessoa que está a assistir ao conflito tem que pensar nessas coisas e não viver assim ao lado. “Olha há ali um conflito, separa. (...)” Portanto, separou, separou, mas não deu importância. Não. Temos que pensar no conflito também em termos de formação deles (miúdos). Aquele que faz o conflito, aquele que ofende e o que é ofendido. Pronto, obrigou-nos a pensar um bocadinho. Porque é que surge, quem é que se ofende e quem é que é ofendido e porque é que ofende e como é que ficou a criança... (...) [... a nossa visão ficou um bocadinho mais completa, no sentido de um conflito traz qualquer coisa para pensar, não é?!] (EC3, EFG: 36);

Trata-se de um processo recursivo, pelo qual a reflexão é aprofundada e desenvolvida através de processos formativo que estimulam a reflexão, tais como as observações e as reflexões feitas nos registos de observação, ideia reforçada a seguir:

“(o registo da reflexão) ajuda-nos a parar um bocadinho e a pensar, quando acabamos de reagir (...) a pensar como é que devíamos ter agido” (EJ1, EFG: 26);

“pensar como é que devíamos ter agido, pois.” (EJ5, EFG: 26), ou seja,

“(quando acabamos de reagir) agimos!” (EJ4, EFG: 26);

“(...) depois na própria reflexão digo ‘faria ou não faria...’” (EJ1, EFG: 47).

E, por outro lado, a reflexão em grupo remete para um aprofundamento da reflexão sobre as próprias práticas:

“A reflexão conjunta ajuda” (EJ5, EFG: 26);

“Nós temos ouvido aqui muitas experiências, ‘eu faço assim/eu faço assado’... Ficamos a pensar ‘eu não devia estar a fazer isto’” (EJ1, EFG: 32).

Remete também para um sentido mais crítico e partilhado de avaliação da actuação quotidiana, em situação de conflito.

• A avaliação no final da 1ª fase do processo formativo

Na sessão final desta 1ª fase, realizou-se uma avaliação da formação em jeito de balanço e na qual se enfatizou o interesse pela continuidade da formação, que havia já sido manifestada pelas educadoras e para a qual já havia consentimento por parte da Direcção.

A partir da análise dessa avaliação e recorrendo aos critérios de avaliação enunciados por Guskey (2000), foram aferidos aspectos correspondentes, nomeadamente: (i) reacção dos participantes; (ii) aprendizagem dos participantes; (iii) suporte e mudança organizacional; (iv) utilização de novos conhecimentos e competências pelos participantes; (v) resultados da aprendizagem dos alunos.

Especificamente, sobre a reacção dos participantes ao processo de formação, sobressaíram aspectos relacionados com a sua satisfação com a experiência, entendida como um desafio lançado pela investigadora-formadora e acolhido pelas educadoras:

“(...) acho que em termos de grupo e acho que em termos de dinâmica de equipa de educadoras acho que foi muito interessante e acho que é positivo nesse sentido. E também dizer que, de facto, foi um tema que é muito interessante e que eu sinto que já tenho outra visão perante o tema e perante as situações, graças à formação.” (EJ5, TSA: 10).

“Também acho que foi muito interessante e muito pertinente. Fez-nos reflectir sobre as minhas atitudes e as deles, no meu caso, que estou na creche, e é o gesto quase em simultâneo e em cadeia e que nós temos que fazer realmente uma observação e uma avaliação diferente, ter uns olhos um bocadinho diferentes para o conflito entre eles, porque eles ainda não usam a linguagem, é tudo muito mais ao nível da força, do empurrão, do tira o brinquedo, portanto, e isso são situações que provoca muitos

conflitos, gera muito o conflito em termos de sala e fez-nos reflectir, foi importante.” (EC3, TSA: 9).

No que diz respeito à investigadora-formadora, as educadoras-formandas gostaram dela, caracterizando-a como uma pessoa paciente, disponível, empenhada e organizada. E manifestaram também o seu apreço pelo trabalho daquela enquanto investigadora. Alguns dos comentários tecidos foram:

“Em relação à Catarina, eu acho que é super querida e tem muita paciência para nós.” (EJ2, TSA: 4);

“Em relação à Catarina, aprecio muito o seu trabalho. É uma pessoa muito disponível. Está muito empenhada, tanto connosco como para com o seu projecto. (...) A Catarina foi... é ótima, trabalhar mais não pode.” (EJ3, TSA: 5);

“Pronto, acho que em relação à formadora, de facto, houve muito trabalho para fazer isto e houve um grande empenho.” (EJ5, TSA: 8);

“Eu participei dentro daquilo que eu pude e gostei da Catarina.” (EJ7, TSA: 10).

Algumas das educadoras deixaram transparecer que lhes era difícil deixarem de fazer o seu trabalho diário e dedicar algum tempo a actividades de trabalho conjunto, de parar um momento na azáfama do dia-a-dia e reflectir conjuntamente sobre aspectos das práticas – as actuações em situação de conflito entre crianças, no caso. A Maria e a Joana ilustram essa sensação de parecer que ficavam em falta para com o trabalho da sala e de que todos os momentos de que dispunham eram poucos para a multiplicidade de tarefas que tinham de concretizar:

“[Em termos de grupo, eu acho que foi de facto muito positivo e acho que veio também dar uma dinâmica interessante dentro da própria instituição.] Apesar de que em determinadas alturas, eu própria, devo confessar, que dizia: “Ai, mas eu tenho tanto que fazer, agora vou lá para baixo...”, mas depois quando saía daqui gostava e achava que tinha sido interessante! Mas, de facto, havia muitas coisas e somos... temos muitas solicitações. Eu ainda agora estava lá em cima e quando a Catarina apareceu... eu “ah, ahhhh...” (risos), porque eu tinha coisas para fazer... porque nem me lembrei, nem me lembrei que era quinta-feira! E temos as coisas para arrumar, eu estava a arrumar os trabalhos nos dossiers e a tentar fazer as avaliações com eles, pronto, fazer um esboço... e, pronto, e ia continuar a fazer isso e era um trabalho produtivo e este... não digo que não seja, é também produtivo, mas é noutro... a questão é que nós temos muita coisa.” (EJ5, TSA: 9).

Já nas entrevistas de *focus group* esta ideia tinha emergido:

“[E é uma maneira de nos juntarmos todas para trabalhar uma vez por semana] apesar de interferir um pouco, confesso. Interfere com a sala, interfere... eu pelo

menos sinto um peso muito grande em relação à minha auxiliar, porque estou sempre a abandoná-la por isto e por aquilo, sobretudo nesta altura do ano que temos entrevistas com pais novos e coisas do género... passo a vida fora da sala e ela passa a vida sobrecarregada com o trabalho que eu tenho que fazer fora da sala e ela é que fica com os meninos que é um trabalho que em termos físicos é muito cansativo...” (EJ4, EFG: 24-25).

Houve, assim, oportunidade para se reverem necessidades e delinear linhas de orientação de trabalho conjunto futuro.

• Perspectivas de trabalho futuro

Analisa-se, de seguida, a quarta categoria do tema “Formação *Mediação de Conflitos na Infância*” (referidas nas entrevistas de *focus group*), relativa a perspectivas de um futuro trabalho conjunto, como representado no quadro:

Quadro 37: Tema – Formação *Mediação de Conflitos na Infância* (EFG) – Necessidade de alargar a formação a outros intervenientes educativos e Perspectivas futuras de trabalho conjunto

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Necessidade de alargar a formação a outros intervenientes educativos	Importância da formação para todos os intervenientes educativos	Sobre mediação de conflitos entre adultos	2	
	Importância da formação para os pais	Passagem de informação aos pais		1
		Estágio parental		3
		Para compreenderem melhor o trabalho de gestão de conflitos feito na escola	1	1
	Importância da formação para as auxiliares	Passagem de informação às auxiliares	-	1
		Para sensibilizar para a temática	1	-
		Para a valorização do seu papel	1	-
		Para haver coerência de actuação na equipa de sala	1	-
		Para avaliarem limites	1	-
		Para sensibilizar a uma maior tolerância entre colegas	1	-
		Para reflectirem sobre atitudes e comunicação	1	-
Perspectivas futuras de trabalho conjunto	Entre educadoras	Elaborar uma síntese do trabalho desenvolvido	1	3
	Entre educadoras e pais	Entregar síntese do trabalho desenvolvido aos pais	1	-
		Reunião temática	-	5
		Formação com as auxiliares no final do ano lectivo	-	2

Traçaram-se alguns planos para levar avante na continuidade do grupo colaborativo, entre os quais: elaborar uma síntese do trabalho desenvolvido; realizar uma sessão de

formação com as auxiliares; entregar a síntese do trabalho desenvolvido aos pais; e realizar uma reunião temática entre as educadoras e os pais.

Deste modo, considerou-se de grande importância haver uma breve sistematização do processo formativo realizado pelo grupo colaborativo:

“(…) haver, no final, uma síntese” (EJ1, EFG: 26);

“Ou uma lista talvez de estratégias.” (EJ5, EFG: 25);

“(…) talvez fosse interessante conseguirmos construir algum documento... um folheto, um desdobrável... de como lidar com certos conflitos.” (EJ5, EFG: 26).

Assim, todo o grupo concordou com a pertinência de ficar algo escrito sobre o processo formativo, bem como criar a oportunidade de envolver e sensibilizar os pais para esta temática:

“Acho que isso é interessante... uma coisa escrita, mesmo que seja uma coisa simples... assim uns topicozinhos que pudessem ajudar. Aquilo que nos lembrássemos ‘isto foi a formação que nós fizemos em conjunto no Colégio Vale de Luz, partilhámos as coisas que observámos, observamo-nos umas às outras...’. E isto tem sentido para nós, porque na altura foi isto que nós concluímos, foi isto que nós achámos que seria importante. Eu acho que era importante redigir qualquer coisa, muito pequena mas... uma síntese, digamos assim.” (EJ5, EFG: 27);

“Também acho que era interessante para além do folheto haver uma conferência para os pais, uma reunião” (EJ4, EFG: 27);

“Até para fazermos chegar aos pais” (EC2, EFG: 26).

Para além da síntese, posteriormente elaborada, na última sessão de formação, foi realçada a necessidade sentida de se alargar a formação a outros intervenientes educativos, como as auxiliares e os pais:

“... eu penso que isto do conflito também era importante ser ouvido pelas outras colegas (auxiliares), toda esta acção de formação...” (EC3, EFG: 27);

“E passar esta informação, se calhar, às famílias é fundamental.” (EJ5, EFG: 26).

Às auxiliares, devido essencialmente a dois aspectos, por um lado uma manifesta necessidade de reflectirem sobre o seu modo de actuação em situação de conflito; por

outro lado, uma inevitável necessidade de haver coerência de actuação entre os adultos da sala (equipa de sala); e, ainda, devido ao facto de, na realidade, passarem mais tempo com as crianças do que as educadoras:

“Para as fazer pensar. Para as pessoas sentirem que às vezes... que se tem de ter cuidado com a atitude e a maneira como se fala e... relacionamos” (EC3, EFG: 28);

“Quer dizer, é importante que este tema seja discutido com a equipa, de maneira a haver um senso comum (consenso) e uma atitude comum... agirmos sempre da mesma... (maneira) (...) é um grupo muito grande (de auxiliares), que trabalha com o conflito diariamente. Portanto, (...) a educadora saiu e depois como é que se age? Eu agora não estou, como é que...? O conflito está lá! São pessoas que precisam também. É a tal importância que se dá... a tal valorização do papel delas.” (EC3, EFG: 28-29);

“(...) é um grupo muito grande (de auxiliares), que trabalha com o conflito diariamente. Portanto, (...) a educadora saiu e depois como é que se age? Eu agora não estou, como é que...? O conflito está lá! São pessoas que precisam também. É a tal importância que se dá... a tal valorização do papel delas.” (EC3, EFG: 27).

Aos pais, porque no dia-a-dia as educadoras tinham vindo a notar uma dificuldade e intolerância crescentes face aos habituais conflitos ocorridos quer em casa, quer na escola:

“(...) os pais têm muita dificuldade também em lidar com estas situações de conflito, porque muitas vezes os pais vêm reclamar de um arranhão e muitas vezes são os próprios filhos a provocar o conflito, só que depois leva o arranhão” (EJ2, EFG: 28).

Ficou decidido que se iria organizar e realizar:

“(...) um encontro com elas (auxiliares)” (EJ2, EFG: 27).

E em relação aos pais, esta parecia ser uma excelente oportunidade para diminuir a lista de sonhos a concretizar na escola:

“Reuniões temáticas. Eu acho que ia haver uma grande adesão” (EJ1, EFG: 27);

“Este (tema) dos conflitos era bom!” (EJ2, EFG: 28).

“Era uma coisa que nós queríamos muito cá na escola... que sonhamos para a escola. Nós temos uma lista de sonhos e um dos sonhos foi esse. Reflexão à volta de um tema, em vez de ser na sala, não é?! Em vez de ser as reuniões de pais por salas das crianças, era uma reunião temática e os pais de todas as salas eram convidados, se lhes interessasse para aquela idade ou não... participavam.” (EJ5, EFG: 27-28);

O ideal mesmo, e que fica registado como possível trabalho futuro de e a longo prazo, seria haver formação sobre mediação de conflitos entre adultos:

“Adultos no todo. (...) No geral, englobar tudo, se possível. Entre educadoras-educadoras, educadoras-auxiliares. Até educadoras-pais!” (EC1, EFG: 27);

“E como a gente fala do conflito entre as crianças, podíamos falar entre nós, se calhar era uma boa ajuda em várias questões. Assim, mesmo para nós adultos. Arranjava-se alguma maneira de poder falar dos conflitos entre adultos e assim. Acho que era muito importante para todos!” (EC4, EFG: 24).

No decurso do processo formativo foi, então, realizada na 2ª fase, uma sessão de formação com as auxiliares e um encontro com os pais sobre o tema da gestão de conflitos, trabalhado pelo grupo colaborativo.

1.2 Aprofundamento de práticas reflexivas e dialógicas de mediação, durante e após o processo formativo

Neste ponto foram incluídos os dados referentes às análises de conteúdo das entrevistas de *follow up* (EFU) e das reflexões finais das educadoras (RF), redigidas após a 2ª fase do processo formativo (entre os meses de Agosto e Novembro de 2010). E foram, ainda, considerados, a título complementar, os dados relativos às análises e sínteses conjuntas relativas às observações e reflexões feitas pelas educadoras nos registos das auto-observações (remetendo para anexo a análise das categorias mencionadas), bem como às reflexões sobre a ética na gestão de conflitos (RE), realizadas pelas educadoras no início da 2ª fase e, ainda, as entrevistas às auxiliares (EA).

Relativamente às EFU, foram tidos em consideração quatro temas: organização e processo de formação; intervenção da educadora em situação de conflito entre crianças; projectos nas salas; e apreciação global do processo de formação.

No primeiro alude-se a categorias como a observação, a teoria, a reflexão, bem como a formação das auxiliares e o encontro com os pais e, ainda, a constrangimentos e dificuldades encontradas.

No segundo tema, abordam-se as categorias de actuação da educadora, como mediadora e como árbitra em situações de conflito e alguns condicionalismos à sua actuação.

E, no terceiro tema, faz-se alusão ao desenrolar de alguns dos projectos concretizados em sala durante o processo formativo e também a referência a trabalhos em curso nas salas, ou perspectivados, relacionados com temáticas tratadas no decurso do processo formativo, tais como a construção de um cesto de tesouros, a exploração de histórias no âmbito dos sentimentos, como *o pássaro da alma*.

No quarto tema, é feito um balanço do processo formativo, onde são assinalados os pontos fortes e os fracos.

Relativamente às RF, foram, igualmente, tidos em consideração quatro temas: formação *Mediação de Conflitos na Infância*; intervenção da educadora em situação de conflito entre crianças; efeitos nas crianças; e efeitos nos pais.

No primeiro tema, as categorias são semelhantes às das EFU: observação, teoria, reflexão, actuação, formação com as auxiliares, encontro com os pais e avaliação.

No segundo tema, é apenas realçada a actuação da educadora como mediador.

No terceiro tema alude-se a categorias relacionadas com as mudanças na actuação das educadoras em situação de conflito e algumas perspectivas futuras.

No quarto tema aborda-se a relação de maior proximidade que se gerou entre a educadora e os pais.

Deste modo, os quadros resultantes das análises das EFU e das RF serão apresentados, em simultâneo, à medida que se forem introduzindo os respectivos temas, alguns deles aglutinadores (sintetizando os temas de ambas as análises, das EFU e das RF), tais como: processo formativo, intervenção da educadora em situação de conflito entre crianças, projectos nas salas, efeitos nas crianças e efeitos nos pais.

• **Processo Formativo**

Neste ponto são analisados os processos de observação, leituras e reflexões levados a cabo, tal como evidenciado nos quadros seguintes:

Quadro 38: Tema – Organização e Processo de formação (EFU)

CATEGORIA	INDICADOR	EC Fi	EJ Fi
Auto-observação	Observar leva a reflectir	1	-
	Treino	2	-
	Registo escrito ajuda a reflectir	2	1
	Foi importante	-	3
	Muito bom	-	2
	Foi uma ajuda	-	2
Hetero-observação	Ajuda a melhorar a prática	2	-
	Foi bom	3	-
	Constatar as estratégias usadas pelas colegas	2	1
	Ajudou a reflectir sobre as próprias atitudes	1	1
	Foram úteis	-	1
	Constatar os mesmos problemas nas diferentes salas	-	1
	Constatar as estratégias usadas pelas colegas	-	1
	Ter uma consciência diferente daquilo que ocorre na própria sala	-	1
	Útil	-	2
	Partilha	-	2
Teoria	Leitura de textos	2	2
	Envio de documentação via e-mail	-	2
Reflexão sobre a acção	Sobre formas de actuação	4	3
	Sobre ocorrências de conflito	3	4
	Ajudou a encontrar estratégias novas	-	8
	Levou a ter uma atitude mais reflexiva	-	8
Reflexão na acção	Actuar de acordo com a situação	1	-
	Necessidade de reflectir para melhorar	1	-

Quadro 39: Tema – Formação *Mediação de Conflitos na Infância* (RF)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Processo	Auto-observação	Importância da observação	2	-
		Boa base de trabalho	-	1
		Percepção da origem dos conflitos	2	-
		Percepção do desenrolar dos conflitos	2	-
		Percepção da contextualização das situações de conflito	1	-
		Percepção dos assuntos dos conflitos	1	-
	Teoria	Dossier de textos recolhidos	-	1
	Reflexão	Reflexão conjunta	-	2
		Questionamento crítico sobre formas de intervenção	1	2
	Actuação	Testagem de estratégias	-	2
		Estratégias eficazes	1	1
		Estratégias não eficazes	1	1
		Projectos de sala	-	1

No decurso do processo formativo, a observação foi uma das técnicas mais utilizadas pelas educadoras para analisarem as suas práticas, à qual está inerente a reflexão sobre as causas e o desenrolar dos conflitos e sobre a sua própria actuação:

“A observação foi fulcral. Perceber a origem e o que motivou o conflito foi importante para ajudarmos na mediação” (EC2, RF: 2);

“As observações que foram sendo feitas são sempre uma boa base de trabalho, que nos ajudam a saber quais as estratégias que resultam com determinada criança ou em determinado conflito, bem como a reflectir sobre a nossa forma de actuação se têm sido realmente significativas ou não.” (EJ8, RF: 2);

“Obrigou-me a pensar, pronto, primeiro observando e depois pensar, reflectir antes de actuar, mas sempre condicionada pela gravidade ou não das acções que estão inerentes àquele conflito. (...). É assim, temos sempre que reflectir. É assim: se paramos para observar uma situação não a observamos só por observar. Há que tirar daí uma conclusão. E para isso temos que pensar, reflectir, analisar aquela situação e depois conversar com as crianças para elas próprias descobrirem a razão da sua atitude.” (EC1, EFU: 4-5).

Encontra-se patente neste último comentário a necessidade de se ter sempre presente que a actuação da educadora tenderá a adaptar-se a cada situação de conflito em particular. Trata-se de desenvolver um processo de pensamento contextualizado e uma sensibilização ao singular e único:

“E como já disse também cada caso é um caso, cada situação é uma situação e não temos que fazer chapa [bate as palmas] quatro de todas as ‘Ah.’: pronto, a mesma estratégia vale para tudo, para todas as situações de conflito. Há que, sempre de pensar que naquela situação se calhar se agirmos desta forma será o mais adequado, mas na outra situação se calhar, agir de outra forma. E se calhar com uma criança assim resulta, mas se calhar com a outra não resulta. E se calhar com as mesmas crianças até, na mesma situação, um dia resulta e no outro já não resulta. É preciso ir sempre ponderando, ponderar. Pronto. Pensar sempre, reflectir e ir descobrindo o que é melhor a cada dia, a cada situação, a cada... criança (...). E temos que ponderar mesmo todas as situações e a nossa forma de agir e de actuar” (EC1, EFU: 6).

No fundo, trata-se de um isomorfismo e modelagem entre a acção de auto-regulação da educadora e que se pretende promover nas crianças:

“(...) temos que sempre pensar as coisas. E perceber que nós próprios temos defeitos e que nós próprios temos de melhorar também a nossa forma de ser para ajudar os outros a serem diferentes e serem melhores, não é? É assim: eu acho que nós temos que ser exemplo.” (EC1, EFU: 6).

Estes processos (observação e reflexão) são considerados como formas de avanço, rumo à melhoria pessoal e profissional.

Houve educadoras que realçaram o facto do registo escrito ter ajudado a reflectir sobre a sua actuação e, assim, tirar as suas próprias ilações, como atestaram a Rita e a Margarida:

“O registo com mais intencionalidade... ajuda, porque vais para casa todos os dias e pensas mais” (EC2, EFU: 7);

“Outra coisa que me ajudou um bocadinho forma aquelas reflexões que nós fazíamos nas observações” (EJ8, EFU: 7).

São os registos, mas também a colaboração presente nas hetero-observações, as quais foram consideradas úteis e geraram uma inovadora dinâmica de partilha, boa e entusiástica, para além de ajudarem a uma maior união do grupo ao constatar problemas semelhantes nas diferentes salas, como atestam os depoimentos:

“E depois também irmos às salas umas das outras observar, acho que foi muito útil. (...) foi giro essa partilha (...) foi bom: ‘agora vou para a tua sala observar, está bem?’ E a outra dizia: ‘agora vou para a tua!’” (EJ2, EFU: 9-10);

“As poucas que fiz (...) foram úteis (...) no sentido de perceber que os mesmos tipos de problemas ocorrem nas diferentes salas (...). Deu para nos apercebermos de estratégias usadas pelas colegas na resolução de problemas. (...) e permitiu uma consciencialização diferente do que muitas vezes ocorria nas nossas salas” (EJ1, EFU: 18);

“(...) E foi também bom podermos observar e confirmar como actuam as colegas mediante algum conflito (...) ajudou a fazer uma reflexão sobre as nossas atitudes e a reformulá-las quando necessário” (EC3, EFU: 6).

As hetero-observações possibilitaram, ainda, ter uma consciência diferente daquilo que ocorre na própria sala e, assim, reflectir sobre as próprias atitudes. A reflexão associada a esta prática possibilita uma maior consciencialização das próprias atitudes e uma maior probabilidade de alteração de comportamentos.

As reflexões sobre as observações, efectuadas na 2ª fase do processo formativo foram também objecto de análise (Anexo 33). Para além das mesmas categorias assinaladas na análise das reflexões sobre as observações da 1ª fase, relativas à actuação das educadoras e às crianças, assinala-se um número de unidades de registo superior relativo às crianças (em relação à 1ª fase), podendo tal significar um aumento de sensibilidade e atenção às crianças, características pessoais, sentimentos e dificuldades.

Surgem, ainda, muitas referências às consequências da própria actuação das educadoras, nomeadamente na resolução de conflitos, na mudança das crianças em termos de atitudes, comportamentos em situações similares e aprendizagem de descentração e de auto-regulação. Tal poderá significar um aumento da preocupação com as aprendizagens das crianças.

Duas sínteses conjuntas, feitas com as educadoras, acerca do potencial formativo destas observações, reflexões e análise das observações e das reflexões, quando desenvolvidas e debatidas no grupo (Anexos 31 e 33) faz destacar: elementos relativos à organização de ideias, à compreensão das actuações das crianças e actuação das educadoras relativas aos processos de reflexão e auto-questionamento e ainda relativos às mudanças e partilha de estratégias e valores, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional das educadoras.

Voltando às entrevistas de *follow up*, muitos são os depoimentos das educadoras sobre as mudanças que ocorreram na forma como pensam e reflectem sobre si, as crianças e os contextos.

A prática da reflexão, mesmo que sobre a actuação (tal como sucedia aquando da realização das observações) pode conduzir, progressivamente, a uma reflexão na acção, como dá conta o seguinte testemunho da Margarida:

“(…) as observações que íamos registando, ajudou. (…). E isso já faz com que nós, inconscientemente, sem fazer estas observações por escrito, tomamos uma atitude em relação ao conflito em que estamos a fazer uma reflexão “ok, será que resultou?” Às vezes tenho esta sensação em que eu paro a pensar “ok, será que resultou ou se calhar, não serviu de nada?” Ou então, e às vezes eu tinha muito a postura de dizer “ok, resolvi” e já não queria saber. Agora, fico a ver se realmente resolveu ou não, porque às vezes está tudo muito bem resolvido, mas depois...” (EJ8, EFU: 7).

Esta reflexão torna-se particularmente pertinente e premente, em situações em que há uma consciencialização de que a actuação é veículo de valores para crianças, futuros cidadãos proactivos na sociedade, ou seja, é indispensável a qualquer educador, para apoiar a criança no seu processo de se tornar, progressivamente, autónomo, nomeadamente, na resolução de conflitos:

“Eu acho que ajudou-me a ter uma atitude mais reflexiva. E a levá-los a ter uma atitude reflexiva. Eu acho que sim porque nós podemos, sempre ao longo da nossa prática, ir encontrando estratégias para os ajudar a resolver estas situações.” (EJ8, EFU: 4).

Em contexto de educação de infância a aprendizagem ocorre nas vivências quotidianas, com outras crianças e adultos. É, pois, nas experiências que a criança vai construindo, no seu dia-a-dia, o seu próprio *eu* e se vai socializando, acedendo a conhecimentos acumulados culturalmente, em termos de atitudes, normas e valores (Porro, 2006). A interiorização de valores e a aquisição de um espírito crítico são o substrato da *educação para a cidadania*.

A partir de reflexões individuais escritas sobre a ética na actuação da educadora quando da gestão de conflitos, discutidas e analisadas em conjunto, foram realçadas categorias, tais como: cidadania; direitos das crianças; ética profissional; bom senso; e crenças e valores, de entre os quais se destacam o respeito e a responsabilidade, a inter-ajuda, a aceitação da diferença, a verdade/honestidade, a justiça, a disponibilidade, entre outros. Foi, ainda, sublinhado o facto da actuação em situação de conflito, tanto por parte das crianças como dos adultos, ser orientada por valores:

“É possível avaliar a ética e os valores ‘incutidos’ nas crianças a partir dos conflitos que são causados” (EJ8, RE: 1);

“A actuação do adulto normalmente e, quer queiramos quer não, é ‘à priori’ determinada pelos seus valores mais imediatos” (EJ1, RE: 1).

Deste modo, a situação de conflito entre as crianças ganha um significado mais profundo, quando encarada enquanto oportunidade de enriquecimento do grupo e de necessária adequação dos comportamento e atitudes de todos à vida em sociedade:

“O conflito e a sua resolução implicam invariavelmente a abordagem dos valores/crenças/ideias de cada um e é sempre uma oportunidade de se abordar esta questão Diferentes pontos de vista podem enriquecer a ‘vida em grupo’” (EJ1, RE: 1);

“São sempre oportunidades de levar a criança a pensar/racionalizar a sua acção na perspectiva de fazer aquilo que socialmente é considerado adequado, ajustado e mais correcto” (EJ4, RE: 1).

Acresce-se, nesta reflexão que:

“É importante que nos conflitos haja uma certa ética profissional para não banalizar o sucedido quando é falado por ‘diferentes vozes’” (EC3, RE: 1).

Contudo, retomando as entrevistas de *follow up*, na realidade, há uma aceleração quotidiana que dificulta a disponibilidade e tempo necessários à reflexão:

“(…) o pior é que nós, às vezes, andamos sempre a correr de um lado para o outro e paramos pouco para pensar sobre aquilo que vamos fazendo, não é!? Falta-nos um bocadinho isso... porque é prática, prática, prática e tempo para estar sentada e pensar e fazer (reflexões)... é mais pequenininho, é mais escasso.” (EC2, EFU: 7).

Ainda assim, é importante a reflexão, não uma reflexão fria, mas uma reflexão que significa empatia e afecto:

“(…) é importante fazer-nos pensar. E acho que para nós, que estamos num plano educativo e a trabalhar com crianças de variadíssimos traços - desde o mais sensível ao menos sensível - pararmos um bocadinho para reflectir as atitudes e as tensões eu acho que isso é muito importante porque toda a vida social e relacional entre os outros, deriva destas coisas: das empatias, dos afectos, da comunicação, da maneira como se fala, da maneira como se expressa, da maneira como a gente chega ao coração dos outros.” (EC3, EFU: 9).

Portanto, a reflexão sobre a ocorrência de conflitos e sobre a actuação das educadoras em situação de conflito entre crianças mantém-se e aprofunda-se, na atenção ao particular, considerando a repetição dos conflitos como indicadores para aprofundar um diagnóstico sobre as crianças e as relações dentro e fora do Colégio. A Ana diz que:

“(…) agora nós tomamos mais atenção quando é algum conflito em específico, alguma criança em específico que nós começamos a pensar: “o que é que será, porque será que está sempre em conflito?” ‘Ah:’ e tentamos, se calhar, incidirmos mais sobre esses conflitos de alguma criança em específico ou porque tem sempre o mesmo conflito ou porque tem com muita frequência. E acho que os outros acabam por passar um bocadinho mais porque são normais, porque os consideramos normais, e damos mais ênfase a esses que são mais repetitivos, que são mais frequentes e que fazem-nos pensar realmente o que estará por trás daquele conflito: se realmente a criança estará com algum problema ou se precisa de mais atenção ou se lá em casa alguma coisa não está a correr bem ou se cá na escola não se está a sentir totalmente integrado. Portanto acho que, nesse sentido, realmente esta reflexão permite-nos pensar.” (EC5, EFU: 4).

E a Joana denota o seu constante questionamento face aos conflitos,

“(…) e perceber o que é que se passa e, muitas vezes, também perceber porque é que é assim. Porque é que eles têm aquele comportamento? Porque é que aquelas

crianças que passam sistematicamente a vida a bater nos outros ou em conflitos com os outros, porque é que, porque será que eles têm essa atitude?” (EJ4, EFU: 4).

Também a Rita considera, na reflexão, uma análise de responsabilidades do educador no despoletar e resolução de conflitos:

“(…) aqui foi mesmo um treino e foi mesmo um pensar sobre aquelas situações em concreto e vemos que a nossa atitude, de facto, pode influenciar também alguns conflitos: o existirem ou não ou o resolverem-se mais depressa ou não. Isso é importante, sempre. Seja a nível do conflito, seja a nível de qualquer coisa.” (EC2, EFU: 7).

Trata-se, assim, de uma reflexão ética sobre questões como a responsabilidade e a justiça, tal como a Joana afirma:

“(…) às vezes quando faço alguma coisa, quando se calhar ‘ah::’: naqueles dias mais stressantes e que nós, se calhar, não damos tanto tempo (às crianças), sou capaz de chegar a casa e de pensar: *se calhar devia ter dado mais atenção, devia ter ‘ah::’*: mas, por acaso, acho que tenho, costume pensar nisso, mas normalmente chego à conclusão que sou justa e que a minha actuação vai de acordo com aquilo que deve ser ‘ahm:’: em relação aos conflitos” (EJ4, EFU: 4).

E, acresce que, até mesmo em relação àquelas crianças que mais frequentemente se envolvem em conflitos com os colegas,

“(…) normalmente, são as crianças que eu procuro chamar mais para perto de mim, para trabalhar ao pé de mim ou para estarem sentadas ao pé de mim na reunião, porque são aquelas crianças que se calhar precisam de mais atenção e eu tento depois fazer isso, [claro que isso é baseado numa reflexão que é feita posteriormente às coisas acontecerem e à repetição de situações que acontecem, de serem sempre as mesmas crianças, a gente já sabe quem é que são as crianças mais conflituosas do grupo. Portanto, isso leva-nos a reflectir sobre, sobre a forma como eles ‘ah::’: reagem] e sobre a nossa própria atitude em relação a eles.” (EJ4, EFU: 4).

Para a Margarida tem havido uma mudança de actuação devido à reflexão que faz sobre a mesma, levando-a a reconsiderar o seu modo de acção mais impulsivo, como atesta:

“E acho que às vezes tenho um bocadinho essa atitude (sentar a criança), mas depois vou reflectir “ok, esta não é a melhor atitude” (...) mas depois passado um bocado, “ok tenho que poder ouvir porque se ele veio ter comigo por alguma razão é, mesmo que seja uma queixinha.” E digo “Anda cá, anda diz o que se passou? (...)”. Portanto, se calhar, o facto de às vezes, tenho atitudes que eu sei que não se deve ter, mas porque também, às vezes, nós perdemos a cabeça e somos pessoas como todas as outras. Mas depois lá está: ok, paro um bocadinho, deixa-me lá conversar com ele.” (EJ8, EFU: 8).

É, assim, realçada a necessidade de se reflectir como forma de levar a uma melhor actuação. A prática da reflexão sobre a actuação

“(…) fez com que mudássemos um bocadinho a maneira de ser e actualmente a gente encara o conflito como algo positivo e que tem de acontecer e que nos ajuda a pensar e a rever o momento e a fazer uma reflexão profunda até mesmo entre os adultos porque cada um age de uma maneira (...)” (EC3, EFU: 6-7).

• Intervenção da Educadora em situação de conflito entre crianças

Ao longo do processo formativo e mesmo após findo o mesmo, as educadoras encetaram e levam ainda a cabo a mediação de conflitos, implicando o uso de competências próprias de um mediador, o seguimento de passos mediadores e a própria necessidade de prevenção do conflito, de modo a melhorar o ambiente envolvente. Assim sendo, apresenta-se o quadro referente à intervenção das educadoras em situação de conflito entre crianças.

Quadro 40: Tema – Intervenção da Educadora em situação de conflito entre crianças (EFU)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Actuação como Mediador	Prevenção	Criar ambiente agradável	-	1
		Ter materiais suficientes	-	1
		Interpretar os conflitos de outra forma	1	1
		Não ignorar os conflitos	-	1
		Ser modelo de actuação	-	-
		Gerir a planificação	1	-
		Actuar de imediato quando vê uma mão no ar ou uma boca pronta a morder	1	-
	Mediação de urgência	Separar as partes		1
		Afastar as partes		
		Dizer alto o nome da criança		
		Socorrer uma das partes		
	Flexibilidade	Adequar as estratégias às crianças	1	1
	Restabelecer a calma	Dar tempo para as partes se acalmarem		1
		Distanciar a criança	1	
		Sugerir à criança que se acalme		1
		Sentar as partes para se acalmarem		2
	Abordar a situação com calma	Estar atento		2
		Dar tempo e espaço para a resolução autónoma	2	2
		Colocar-se ao nível das crianças	1	
	Confortar ambas as partes	Ser afectuoso		1

Quadro 40 (Continuação): Tema – Intervenção da Educadora em situação de conflito entre crianças (EFU)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Actuação como Mediador	Incitar ao diálogo	Colocar as partes a conversarem entre si		2
		Conversar com ambas as partes	2	4
	Recolher informação	Questionar ambas as partes sobre o sucedido	2	2
	Escuta activa	Ouvir ambas as partes	1	2
	Expressar sentimentos	Levar as partes a dizerem o que sentem	-	3
	Reconhecer os sentimentos das partes	Questionar sobre o que cada parte sente	-	-
	Brainstorming	Pedir ideias e soluções às partes	-	1
	Incitar a ter ideias e soluções	Levar as partes a resolverem de forma autónoma	-	2
	Incitar à reflexão	Levar as crianças a pensar sobre as atitudes e sentimentos em situação de conflito	1	2
		Levar as partes a justificarem a sua atitude	-	2
	Criar empatia	Levar a criança a colocar-se no lugar do outro	-	2
		Inculcar o respeito pelo outro	1	-
	Propor solução alternativa	Sugerir alternância de objecto entre as partes	1	2
		Sugerir actividade alternativa para ambas as crianças	1	-
		Dar objecto semelhante	2	-
	Conto da história	Contar a história de uma situação de conflito	1	-
	Reunir em assembleia	Questionar o grupo sobre atitudes e sentimentos em situação de conflito	-	2
	Imparcialidade	Não tomar partido de nenhuma parte	1	1
		Não julgar	-	1
	Multiparcialidade	Apelar à amizade entre todos	-	-
		Tomar partido por todos	1	-
		Ser justa	2	-
	Fazer as pazes	Pedir desculpa	1	3
		Dizer para as partes terem um gesto de reconciliação (beijinho/abraço)	2	2
		Reforço positivo através de gestos amistosos	2	-
	Dar apoio no seguimento dos acontecimentos	Questionar as crianças sobre o resultado da resolução autónoma	-	2
		Valorizar os resultados positivos alcançados pelas crianças	-	1
	Recorrer ao sentido de humor	Levar as crianças a descontraírem	-	1

Quadro 41: Tema – Intervenção da Educadora em situação de conflito entre crianças (RF)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Actuação como Mediador	Mediação de urgência	Separa as crianças	2	-
	Manter a calma	Restabelecer a calma	2	-
	Distanciamento da situação de conflito	Dar tempo e espaço para as crianças tentarem resolver autonomamente	2	-
	Escuta activa	Dialogar com ambas as partes	2	-
		Restabelecer a comunicação entre as partes	-	1
		Ouvir ambas as partes	1	1
	Imparcialidade	Não dar razão a nenhuma parte	2	2
	Reposição da relação	Discutir sugestões de acção futura	2	-
	Orientar para o consenso	Chegar a um entendimento	2	1

Neste sentido, a Nini considera que é necessário interpretar os conflitos de outra forma, considerando-os positivos e até indicadores de necessárias mudanças:

“(…) foi importante a gente parar para pensar um bocadinho na parte boa do conflito e o que é que a nós também consegue ajudar em termos de avaliação de uma criança: até onde aquela criança pode ir, até onde aquela criança poderá nos dar muito mais. Até que ponto podemos gerir toda aquela tensão que nós achamos que poderão estar a prejudicar o ambiente, aquela tensão poderá ser trabalhada noutro tipo de forças – nós canalizamos todo aquele conflito, agora quando aquela criança chegar vai destabilizar – e nós trabalharmos o conflito como algo que seja outro tipo de linguagem. Portanto as crianças estão-nos a transmitir que as coisas poderão não estar bem de outras formas, não é? E analisarmos o conflito neste sentido: que é outro tipo de linguagem que nós poderemos a ajudar a conhecer melhor as crianças e ajudá-las a fazer crescer.” (EC3, EFU: 3).

Para o efeito, é também importante criar um ambiente agradável:

“Temos que ser cuidadosos na gestão da sala, na segurança, na higiene, nos materiais, nos espaços para termos um ambiente agradável” (EJ3, EFU: 5).

Segundo Oliveira-Formosinho (2000, 2002), a especificidade da profissionalidade docente dos educadores de infância deriva quer das características da criança pequena, dos contextos e das tarefas que o papel de educador de infância acarreta. Constata-se, assim, que na educação de infância, há uma interligação profunda entre *cuidados* (bem-estar, higiene e segurança) e *educação* (socialização, desenvolvimento e aprendizagem), à qual também se associa a *animação infantil*. Deste modo, os educadores de infância desempenham um leque bastante alargado de funções, que implicam:

“(…) assumir responsabilidade pelo conjunto total de necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentistas, a diversidade de missões e

ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança, e o currículo integrado” (Oliveira-Formosinho, 2002: 47).

Tal facto passa, então, por conseguir ter uma boa gestão da sala, ou seja, dos espaços, da planificação e dos materiais:

“E devido à formação que nos fez ver o conflito não de como algo que aconteceu, pronto, já passou, mas em algo que temos de analisar (...).] E as pessoas têm de reflectir um bocadinho sobre isso, se calhar a gestão dos brinquedos ou das áreas não estavam bem definidas - muitas vezes a gente nem pensa nisso - e muitas vezes até o próprio adulto, que sem pensar, fez com que surgisse mais conflitos na sala. E isso é importante nós ponderarmos sempre em termos da distribuição das áreas, a distribuição do próprio grupo, o número de crianças por cestos, por brinquedos, será que a actividade que se está a direccionar a eles é suficientemente interessante para que eles estejam motivados a ponto de não puxarem o cabelo do amigo do lado. Isso cabe também ao adulto estar sensível a este tipo de gestão do momento porque o conflito depois poderá advir de toda uma má organização a nível da nossa planificação, a nível de grupo, a nível de equipa, portanto é importante nós minimizarmos o conflito.” (EC3, EFU: 3);

“Nós temos a sala preparada (...) porque não podemos ter pouca quantidade (de materiais) para muitos meninos, não é? (...) Têm de partilhar, sim senhora, com certeza, mas também temos de lhes apresentar um material suficiente, não é? (Senão) Nós também estamos a fazer provocar os conflitos. Temos de ter uma tomada de consciência disso. Temos de ser razoáveis também.” (EJ3, EFU: 4).

A Nini reitera o impacto que teve na sua actuação, o estar atenta e interpretar os conflitos de outra forma:

“(...) para nós começou (para mim e a nível do grupo) a ser mais facilitador na minha gestão da sala e na planificação, estarmos atentos a estas coisas. Eu penso que foi mais estes factores o resultado da nossa postura, ao pensarmos: “agora vamos pensar que realmente o conflito não é nada de mau, mas algo que temos de analisar de outra forma” e realmente é. E fomos ver que aquilo pode ser trabalhado de outra forma, interpretado, feito uma linguagem diferente ‘Ah:’ e que a nossa atenção é fundamental. (...)” (EC3, EFU: 6-7).

Valoriza e usa o diálogo, centrado nos interesses reais e nos acontecimentos específicos do quotidiano, para que, desse modo, ambos, crianças e adultos, possam partilhar as oportunidades de ensinar e aprender.

Hohmann e Weikart (1997: 89) informam que “quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muito anos de experiência e apoio”.

Deste modo, para além do educador ter de ter em conta o ambiente onde se desenrolam e com o qual se estabelecem as interações entre as crianças, pode e deve conceder às crianças apoio. Esse apoio pode e deve ser concedido através de práticas de mediação, nas quais se incluem um conjunto de competências por parte do educador-mediador e uma sequência de passos mediadores.

Os testemunhos que se seguem dão conta dos principais passos mediadores seguidos pelas educadoras num processo de mediação de conflitos com crianças pequenas, contemplando indicadores semelhantes aos referidos por vários autores (Boqué *et al.*, 2005; Hohmann & Weikart, 1997; Porro, 2006; Post & Hohmann, 2011), de entre os quais se destacam: (i) Ter uma postura e entoação calma face à situação de conflito; (ii) Perguntar o que é que aconteceu; (iii) Dialogar/Escutar ambas as crianças (escuta activa); (iv) Pedir às crianças para se colocarem no lugar uma da outra; (v) Pedir sugestões/ideias e soluções; (vi) Tentar ser o mais justa possível para ambas as crianças; (vii) Questionar o que é poderiam ter feito de modo diferente; (viii) Questionar sobre as atitudes futuras das crianças, em situação semelhante; e (ix) Reconciliar.

Esta sequência de estratégias parece ainda manter-se no momento em que se realizaram as entrevistas de *follow up*. Deste modo, foi sendo habitual e parece manter-se uma abordagem à situação de conflito com calma, colocando-se ao nível das crianças, como a Nini salienta e também, procurar restabelecer a calma quando os ânimos estão mais exaltados indicando às crianças estratégias de auto-regulação, como referem a Rita e a Fátí, respectivamente:

“Portanto, umas das coisas que eu faço sempre é descer ao nível deles, ponho-me sempre ao nível deles a olhar nos olhos e dedico sempre o tal espaço, o tempo a um e a outro e fazê-los perceber.” (EC3, EFU: 5);

“(…) pedir à criança para se acalmar” (EC2, RF: 2);

“Eu cheguei a dizer-lhes “contem até dez” ou “quando estiverem mais calminhos vêm falar”. (EJ2, EFU: 13).

De uma maneira geral, as educadoras procuram dar tempo e espaço para a resolução autónoma das crianças, como atestam os seguintes comentários:

“dei-lhes mais tempo e mais espaço antes de eu interferir. (...) E se nós virmos, então que, passado um tempo não há consenso, nós intervimos. Mas acho que é importante nós darmos este tempo (...). No fundo eu acho que é mesmo isso que estou a fazer, dar-lhes espaço para eles conversarem” (EJ8, EFU: 2);

“Normalmente eu distancio-me e fico a observar a ver se são capazes de resolver. (...) e perceber que as crianças precisam de tempo e de espaço próprio para ‘Ah’: se entenderem, para entre eles ‘Ah’: descobrirem estratégias nem que sejam conversas, brincadeiras, pronto, o que quer que seja ‘Ah’: ajuda, entreajuda para resolverem os conflitos entre pares, entre eles.” (EC1, EFU: 3);

“(...) Eu tento dar o máximo de tempo, que eu acho que é possível (...) (para que) eles tentem resolver a situação.” (EC3, EFU: 5);

“Outra coisa que eu faço, desde que eles não estejam a arrancar cabelos nem a dar pontapés, tentar ver se os pares conseguem resolver.” (EJ3, EFU: 4).

Caso estejam numa situação de agressão física, torna-se necessário tomar outra atitude e a estratégia a utilizar será a separação das crianças, como forma de *mediação de urgência* (Guillaume-Hofnung, 2000).

Ainda que menos frequente, também é dedicado tempo a reconhecer os sentimentos das partes envolvidas no conflito, levá-los a:

“(...) expressar sentimentos” (EJ3, EFU: 8);

“(...) fazê-los mencionar os sentimentos que iam ali mesmo os de raiva, é normal as pessoas sentirem raiva, porque se alguém te magoa o teu coração, parece que fica... (apertadinho)” (EJ2, EFU: 13).

Assim, as educadoras permitem que as crianças expressem livremente o que estão a sentir sem qualquer julgamento. Há, portanto, um reconhecimento dos sentimentos, o que, não implica que se concorde com as estratégias utilizadas para expressar esse sentimento.

Daí que as educadoras atribuam relevância à escuta activa, de modo a que ambas as partes tenham:

“(...) oportunidade de se expressar: voz e vez” (EJ3, EFU: 8);

“(...) acho que é importante para eles, nós ouvirmos o que eles têm para dizer” (EJ8, EFU: 2);

“(…) dedico sempre o tal espaço e o tempo a um e a outro” (EC3, EFU: 5);

“Cabe ao educador ouvir ambas as partes, sem julgamentos ou favoritismo” (EC5, RF: 1).

É, pois, habitual as educadoras procurarem ter uma postura imparcial, ou seja, não tomar partido de nenhuma parte:

“Ao estarmos a intervir devemos ter em conta que não devemos tomar partido de nenhuma das partes” (EC5, RF: 1);

“(…) normalmente não dou razão nem a um nem a outro” (EC1, EFU: 3).

As educadoras consideram, assim, incontornável, tomar partido de ambas as partes, isto é, ser multiparcial:

“Tento também (...) conduzir as crianças através de um processo no qual não existe só uma resposta correcta” (EC2, RF: 2);

“e nós vamos ter que recompensar tanto uma e outra parte com o mesmo tempo” (EC3, EFU: 2).

De forma a recolher mais informação sobre a ocorrência de conflito e a restabelecer a comunicação entre as partes, a actuação do educador, enquanto mediador, passa por incitar ao diálogo, desde tenra idade. Um diálogo entre a educadora e as crianças que, progressivamente, as crianças vão sendo incentivadas a realizar entre elas, de forma autónoma:

“Mas vamos sempre dialogando, conversando conforme é preciso (...). E há que depois conversar e pensar assim: “olha, o teu amigo não sabia. Aquele brinquedo estava ali, pensou que não estavam a brincar.” Pronto, há sempre que conversar.” (EC1, EFU: 4-5);

“(…) eu acho que (...) o diálogo é sempre muito este, nunca é aquele de falar à bebé e *não está a perceber*. Nós vamos conversando muito com eles, de forma adequada conforme falamos com os meninos de dois anos e eles percebem. É giro é que eles percebem. (...) E sabem que... o que tu estás a falar, vão interiorizando, porque eles percebem, não é!? São pequeninos e vão percebendo muito bem!!” (EC2, EFU: 6);

“No fundo eu acho que é mesmo isso que estou a fazer, dar-lhes espaço para eles conversarem e nós estarmos como mediadores, levá-los a conversar porque nestas idades, às vezes, é complicado levá-los a conversarem um com o outro (...). Então pensem lá como é que vão falar um com o outro e depois eles criavam coragem; porque isto tem que se estimular, também. Então, “eu queria o lápis, tu querias isto” (...) também cabe a nós, um bocadinho, explicar-lhes que, se calhar, a melhor forma deles se entenderem é conversarem, não é bater (...). E nós dizemos “ok, então

vamos lá pelo diálogo” (...). Mas a (estratégia) do diálogo é fundamental. Acho que esta é transversal (...). Se a criança conseguir dialogar vai saber expressar-se” (EJ3, EFU: 2-4);

“Muitas vezes, mando-os conversar para um cantinho da sala para resolverem o problema, tentar falar com os amigos até chegarem a acordo” (EJ4, EFU: 2).

Há também educadoras que procuram incitar à reflexão, levar as partes a justificarem sobre atitudes:

“(...) passa muito por fazê-los reflectir na hora” (EJ2, EFU: 13);

“Nós temos uma linha condutora que é sempre levar a criança a pensar perante uma situação que eu achei que não foi correcta, levar a criança a pensar sobre o que fez e como pode melhorar a sua atitude perante o conflito (...). Às vezes temos de ser nós a pegá-los pela mão e dizer “não, desculpa, mas agora tens de parar para pensar um bocadinho”. E fazer este trabalho para mim faz todo o sentido.” (EJ3, EFU: 3-4);

“ ‘(...) pensas um bocadinho na atitude que tomaste.’ (...) E passado um bocadinho ele vem e diz “já pensei.” (...) Quando vem justificar a atitude ele sabe-a justificar, o dizer que não está correcto.” (EJ2, EFU: 2);

“(...) e depois conversar com as crianças para elas próprias descobrirem a razão da atitude, da acção delas, daquela... pronto, do que os leva a ter aquelas atitudes e depois a melhor forma de as resolver ou de as ultrapassar. Isto acaba por nos obrigar a reflectir e leva as crianças também a reflectir.” (EC1, EFU: 5);

Esta estratégia não é, no entanto, panaceia a ser sempre utilizada. Na verdade,

“Há dias em que tu não tens tempo para esse tipo de reflexão com eles (...) mas é bom que tenhamos esse tempo e é bom que, o ideal seria que tivéssemos esse tempo todos os dias, mas não temos.” (EJ1, EFU: 5).

No entanto, procura-se também pedir às crianças para ter ideias e soluções:

“E depois, ‘então vamos arranjar aqui a melhor solução’” (EJ3, EFU: 8);

“(...) e questionar ‘o que acham que vocês podem fazer?’” (EJ8, EFU: 3).

Contudo, são muitas vezes, as educadoras que apontam soluções, não ficando passivas à espera de que as crianças as encontrem:

“(…) em situações de conflito pela posse de um objecto – estou a lembrar-me desta especialmente porque é no que estou mais agora. (Eles têm) de lidar com “ok, agora já tivestes um bocadinho, é ele quem vai estar”. E eles, nestas idades, eles não sabiam lidar com isto e isto faz com que eles ganhem outra postura.” (EJ8, EFU: 2);

“(…) Às vezes dou pistas, dou soluções do género, quando o conflito tem a ver com os objectos – e muitas vezes tem – posse dos objectos, sugiro que partilhem o objecto à vez, por exemplo. Normalmente é uma boa sugestão e eles conseguem depois, a partir dessa sugestão, conseguir resolver o problema.” (EJ4, EFU: 1);

Tal sucede, de modo particular em creche, dadas as características das crianças pequenas:

“(…) e partilharem o brinquedo o procurarem outro para substituírem aquele” (EC1, EFU: 3);

“(…) e ir buscar com ele outro objecto que seja semelhante quando há, quando não há, dar outra alternativa. E eu acho que, normalmente, eles querem qualquer coisa e, normalmente, o que os outros têm é o que lhes desperta mais à atenção.” (EC2, EFU: 2);

“Muitas das vezes, também, eles querem um brinquedo ‘Ah’: vou com as duas crianças e vamos buscar outros brinquedos e brincam juntas. [Aproveito aquele momento em que foi tirado uma coisa, uma ia-se satisfazer a outra ficou triste, mas] depois às tantas cria-se um ambiente ali em que todas estão a brincar com outras coisas.” (EC3, EFU: 5).

E, em todos os casos, as educadoras devem estar preparadas para dar apoio no seguimento dos acontecimentos, até mesmo através da felicitação do esforço das crianças, valorizando os resultados positivos alcançados por aquelas: “E as crianças precisam do suporte dos adultos para também valorizar:

“olha, tivestes este conflito, mas fostes óptimo conseguistes falar com o teu amigo” (EJ3, EFU: 2).

No final, como forma de retomar a relação entre as partes, as educadoras tendem sempre a pedir-lhes para fazerem as pazes:

“(…) e peço para pedirem desculpa um ao outro” (EC1, EFU: 3);

“Se houver alguma coisa pede-se desculpa, dá-se um beijo ou um abraço.” (EJ3, EFU: 8);

A actuação quotidiana da educadora em situações de conflitos em contexto de educação de infância passa não apenas pela mediação, enquanto processo de negociação com o auxílio de uma terceira pessoa (mediador) com o intuito de analisar o incidente, reconciliar perspectivas e restabelecer a relação entre as partes em disputa; mas também pela arbitragem, como forma de tomada de decisão face ao incidente ocorrido por parte de um terceiro (árbitro).

Neste sentido, apresenta-se de seguida a actuação da educadora como árbitro, explicitada no quadro seguinte:

Quadro 42: Tema – Intervenção da Educadora em Situação de Conflito entre Crianças (EFU)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC	EJ
Actuação como Árbitro	Incitar à procura de um vencedor	Sugerir verificar quem tem razão	1	-
	Não imparcialidade	Afastar as crianças sem ouvi-las	-	3
		Repreender uma das partes	-	2
		Tomar partido pela parte que tinha o objecto primeiro	2	-
	Interrogar	Colocar muitas questões seguidas	-	2
		Sentar a criança afastada do grupo	2	2
	Dar ordem	Dizer para as partes brincarem juntas	1	-
		Dizer à criança para permanecer ao pé da educadora a ajudar	-	1
		O adulto dá a resolução	-	1
	Não resolução	Retirar objecto de disputa	1	-

Um processo de arbitragem implica a tomada de decisão por uma terceira parte, no caso a educadora, competindo-lhe decidir quem está certo e quem está errado:

“Pronto. Isto depende da situação. Se eu estiver a presenciar a situação e souber realmente o que é que aconteceu, ‘ah:’: tentar perceber quem é que foi o culpado entre aspas, portanto quem tem razão do seu lado e tentar fazer perceber ao outro ‘ah:’: porque é que agiu mal ou porque é que não deveria agir assim.” (EC5, EFU: 1-2).

E, assim, uma das atitudes tão caras ao processo de mediação – a imparcialidade – na arbitragem fica sem qualquer efeito, dado que há situações em que a educadora tem necessidade de repreender, pelo menos, uma das partes:

Tu achas que ele está a fazer bem?” E o menino diz “não”. E eu refiro “Então, mas foste fazer igual. Então, não pensas? Tu tens uma cabeça para pensar. A nossa cabeça pensa. Vê as atitudes que são correctas. Então, se ele está a estragar o passeio

da nossa escola, está estragar a escola, mas tu foste-te juntar a ele (...) na mesma acção” Pronto.” (EJ2, EFU: 3);

Também sucede, as educadoras ficarem saturadas com a sucessão de conflitos em catadupa e chegarem a dada altura e separam as partes sem lhes ser dada qualquer hipótese de explicação, até mesmo para que o adulto possa recuperar a calma e tornar a ter a necessária presença de espírito para actuar, como sabe que deve ser a sua actuação, mais próxima da de um mediador.

“Quando as crianças estão em constante conflito e repete-se ao longo do dia, eu às vezes, costumo... se percebo que aquela junção daqueles elementos que está em constante atrito, acho que tem de haver o chamado *time out* e então é separá-los, durante um tempo, eles estão separados.” (EJ4, EFU: 2);

“(...) muitas vezes e perante o nosso cansaço é esta a reacção da rejeição e tira-se a criança de lá e às vezes nem se ouve: nem se ouve uma parte nem se ouve a outra.” (EJ2, EFU: 2).

“ ‘Se não sabem brincar eu vou sentá-los’ (...) por exemplo na sala: “ele fez-me não sei quê”, “ele vai fazer-me não sei quê”, “ele riscou-me o caderno”, principalmente quando é sempre da mesma criança eu sou sincera, às vezes, “senta-te aqui, já.” E depois fico a pensar “ok, isto não o ajuda em nada, mas eu já estou pelos cabelos”. E a seguir acalmo-me, porque é importante nós - ver quando existem muitos conflitos - reflectirmos porque às vezes já não estamos a raciocinar, já não estamos em nós.” (EJ8, EFU: 11).

Em ambas as valências, creche e jardim-de-infância, parece ser prática comum o castigo de sentar a criança afastada do grupo:

“E tenho situações na minha sala que, por exemplo, a criança mais velha com alguma frequência puxa os cabelos aos outros meninos e sabe, perfeitamente o que está a fazer. (...) ele já faz e fica a olhar para nós para ver qual é a nossa reacção. E nós, a única coisa que vamos fazendo é agarrar nele e sentá-lo um bocadinho isolado do resto do grupo (...)” (EC2, EFU: 3);

“Depois dependendo do conflito, ‘Ah’: a estratégia, a atitude é sempre diferente: se for um...uma coisa mais grave tipo bater ou magoar um amigo, se calhar tenho uma atitude um bocadinho mais firme “olha agora vais-te sentar a ver como é que se brinca para perceberes que não é assim” (...). Portanto, acaba por ser um, não é um castigo, portanto, uma consequência do acto.” (EC5, EFU: 1-2);

“Quando o nosso ponto de saturação também atinge o limite e há o tal desafio “agora ficas ali”. de vez em quando a cadeira do pensamento funciona muito bem. (...) E depois questiono às vezes, muito maldosamente, assim: “estás a ver todos os amigos a brincar? Gostas de estar sentado numa cadeira a olhar para eles? Olha, eu não gostava. Não gostava de estar aí. Mas cada um colhe as atitudes que semeia. (...)” (EJ2, EFU: 5);

“E confesso que ainda, muitas das vezes, ainda sento crianças, porque (...) às vezes, ainda tento o diálogo a primeira vez, tento a segunda ou tento a terceira naqueles dias em que estou muito calma, agora naqueles dias em que vem um faz queixinhas, vem outro faz queixinhas, sempre do mesmo, eu confesso que às vezes é muito difícil. (...) “ok José, agora vais-te sentar aqui um bocadinho e ver como os teus amigos brincam”. (EJ8, EFU: 4).

Não raramente também acontece o adulto dar ordem para a resolução do conflito:

“Há dias em que tu não tens tempo para esse tipo de reflexão com eles e acabas por ser tu o adulto a ter o poder de decisão, (...) e às vezes és tu que tens de tomar a decisão e ponto final, é porque é. E agora vais para o fim da fila porque vais, nem sequer estamos ali com explicações.” (EJ1, EFU: 5)

Por outro lado, o que por vezes pode iniciar como uma actuação como árbitro: o retirar o objecto em disputa a ambas as crianças ou o devolver o objecto em disputa à criança que o detinha em primeiro lugar (tomar partido por uma das partes); evolui para uma actuação como mediador: ir fazer uma brincadeira comum ou procurar um objecto semelhante. São assim dadas alternativas às crianças, pelo adulto:

“Tiro eu o objecto para mim e eles ficam ali a olhar, a tentarem perceber que uma quer o objecto e outra quer o objecto. (...) vou com as duas crianças e vamos buscar outros brinquedos e brincam juntas. Aproveito aquele momento em que foi tirado uma coisa, uma ia-se satisfazer a outra ficou triste, mas depois às tantas cria-se um ambiente ali em que todas estão a brincar com outras coisas.” (EC3, EFU: 5);

“Se a criança está a brincar com este telefone (pega no seu telemóvel) e vem outra e tira, que é o perfeitamente normal eles fazerem, tentar dizer que era o outro bebé que tinha e ir buscar com ele outro objecto que seja semelhante quando há, quando não há, dar outra alternativa.” (EC2, EFU: 2).

Deste modo, torna-se compreensível que a educadora deve fazer uso de ambas as técnicas de gestão alternativa de conflitos, uma vez que as crianças de tenra idade estão ainda a aprender o que está certo e errado e há a necessidade de combinar a mediação e a arbitragem, tal como defendido por Johnson e Johnson (1995).

Com o intuito de melhorar algumas situações mais particulares de cada sala, as educadoras procuraram também enveredar por projectos a realizar de forma conjunta, enquanto grupo de apoio para a partilha, discussão e reflexão conjunta dos progressos e retrocessos dos processos empenhados por algumas das educadoras, nas suas salas, com os seus grupos.

• Projectos nas salas

Aqui são tratados os projectos iniciados e levados a cabo no decorrer do processo de formação e assinaladas alguns trabalhos em curso ou a realizar num futuro próximo.

Quadro 43: Tema – Projectos nas salas

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Durante o processo de formação	Causas	2	1
	Resultados positivos	2	1
	Iniciou mas não levou a termo	-	2
Após o processo de formação	Trabalha um livro sobre sentimentos	-	2
	Iniciar novo projecto do cesto dos tesouros	2	-

Com as educadoras da creche e com as educadoras do jardim-de-infância, encetou-se numa breve pesquisa bibliográfica sobre, respectivamente, as mordidelas e as queixinhas. Em conjunto debateram-se e definiram-se algumas estratégias a experimentar nos respectivos grupos. Foi havendo partilha relacionada com aquilo que estava a suceder nas diferentes salas, mas a dada altura, houve algumas educadoras que, dada a especificidade de alguns dos problemas detectados nas suas salas, decidiram enveredar por um projecto mais profundo. Foi o caso da Camila, da Rita e da Anita. Também a Joana e a Fátima começaram a conjecturar algumas ideias, mas acabaram por não as concretizar na sua plenitude.

Os projectos da Camila, da Rita e da Anita tiveram origem em diferentes causas, respectivamente:

“Tinha um menino que mordida os outros. E depois era convidado para estar a cuidar da outra criança para sensibilizá-lo mais, para a dor que causava no outro.” (EC1, EFU: 16);

“E eu lembro-me que, na altura, era essa, se calhar, a questão, muitas crianças num espaço, onde os brinquedos acabam por ser os livros os mesmos, os brinquedos os mesmos, é normal que as coisas comecem a não correr bem e então temos que pensar *o que é que podemos fazer nesta situação para a coisa ser ultrapassada?* E é isso e é o tal espaço, o tal tempo para pensar sobre os conflitos e tentar perceber a origem e tentar chegar a uma resolução.” (EC2, EFU: 10);

“Surgiu então de uma necessidade que sentia no grupo. É assim, é muito difícil, quando a criança não expressa os sentimentos é difícil. Eu tinha uma criança que era muito agarrada à mãe e agarrada à chucha. (...) E eu não conseguia chegar a ela.

(...) E depois tive outra criança que tinha amigos imaginários. E isso fez-me uma confusão tremenda.” (EJ3, EFU: 24).

E, relata-se também aqui os comentários obtidos aos projectos perspectivados pela Joana e pela Fátima, os quais se prendiam com a criação de um espaço para a resolução de conflitos pelas crianças e com a exploração dos sentimentos, respectivamente:

“Eu, ao princípio ia (criar um cantinho para a resolução de conflitos)... mas depois, pronto, para começar tínhamos lá as duas cadeirinhas, mas também os conflitos eram coisas que se resolviam facilmente e que não se justificava. (...) estavam duas cadeirinhas de madeirinha lá postas, e era o cantinho, aquilo até não era o cantinho do conflito que a gente chamava, era um cantinho, acho que era só cantinho e eles iam-se sentar lá para resolver o problema. Mas não chegou a funcionar, não chegou... nunca chegou a haver uma conversa de grupo “agora vamos fazer...” não... não era, efectivamente, uma coisa mesmo definida. Era uma ideia nossa (minha e da minha auxiliar), mas que, pronto... morreu na praia. (...) tenho a sala cheia, e ter um cantinho dentro da sala (ri-se) com um espaço ocupado com coisas... e então acabei por pôr de parte a ideia. ‘Ah’: criei o tal da interioridade que, muitas vezes, funciona como espaço em que eles podem conversar, mais afastados do resto do grupo.” (EJ4, EFU: 9-10);

“Eu não fiz nenhum projecto. Não aderi a nenhum porque fui sempre pelo diálogo. (...) Eu não adoptei nenhum destes temas, mas eu acho que houve várias salas que adoptaram e foi engraçado porque vem bater no que eu acho: é através dos sentimentos que se muda as relações. É a caixa dos sentimentos. Eles diziam precisamente só que elas escreveram, eu ainda comecei a anotar, mas depois não levei até ao fim. Mas, todos os dias eu falo de sentimentos, em atitudes correctas em atitudes menos correctas.” (EJ2, EFU: 13)

As educadoras que levaram avante os seus projectos evidenciaram que iam surtindo efeitos positivos no grupo de crianças:

“Mas, acho que é sempre benéfico, as crianças que agredem, participarem na cura - por assim dizer - das outras crianças, nem que seja com o pedido de desculpas ou o abraço com beijo. Porque isso não cura a mordidela, o arranhão, mas cura a dor da alma destas crianças que foram mais magoadas. E sem estigmatizar a outra criança que agredia porque nós não desfazemos. (...). Envolver as crianças no tratamento e nos cuidados paliativos das crianças é sempre uma estratégia boa para o fazerem entender que aqueles comportamentos magoam, têm consequências, que doem, que associado ao choro está a dor e que a dor foi provocada por aquela mordidela, por aquele arranhão, por aquele estalo, por aquele empurrão e que às vezes podia haver até consequências maiores como ter a perna, partir a cabeça.” (EC1, EFU: 19);

“É assim: o facto de eles porem as coisas de que gostavam, as coisas que não gostavam ajudou e falou-se sobre isso.” (EJ3, EFU: 24);

“E, se calhar se não tivéssemos essa formação, não tinha experimentado o cesto dos tesouros e as coisas continuavam como eram ou não, não sei. (...). E qualquer estratégia, qualquer instrumento que tu uses para chegar àquele objectivo, eu acho que é positivo e resulta também, porque eles são ávidos de coisas novas, eles querem sempre coisas diferentes, eles também se cansam de estar sempre com os mesmos brinquedos, (...)” (EC2, EFU10);

Este último projecto foi inspirado pelo modelo de Goldschmied e Jackson (2006). Neste, o cesto dos tesouros representa uma das principais ideias dos pressupostos do modelo. Trata-se de uma ideia direccionada para crianças a partir de um ano de idade e corresponde a um tempo dedicado à exploração pela criança de um conjunto de objectos variados, suscitando a brincadeira livre.

O cesto dos tesouros é uma forma prática de disponibilizar uma diversidade de objectos às crianças que ficam sentadas, para poderem explorá-los ao nível de todos os sentidos: tacto (textura, forma, peso, temperatura), olfacto (vários cheiros), paladar (de alcance mais limitado, mas possível), audição (sons diferentes) e visão (cor, forma, comprimento, brilho). Os objectos devem ser feitos de materiais naturais em detrimento do plástico e o papel do adulto consiste em garantir a segurança por meio da sua presença atenta (Goldschmied & Jackson, 2006).

Este era um material (o cesto dos tesouros) presente na instituição, mas que nunca havia sido utilizado em nenhuma sala por qualquer educadora.

De um modo geral, os projectos ajudaram na resolução dos problemas iniciais detectados e tiveram como intenção dotar as crianças de competências de gestão de conflitos no âmbito da educação para a cidadania, para um futuro a médio, longo prazo:

“E o cesto dos tesouros nessa altura, tu lembras-te, que foi uma mais-valia e que resultou muito bem” (EC2, EFU: 10);

“Isso foi muito útil e naquela altura resultou muito. Hoje em dia a criança está na minha sala, já não morde, mas tem outros comportamentos que ainda não conseguimos alterar. E a criança está a ser acompanhada também por uma psicóloga que trabalha o comportamento dele.” (EC1, EFU: 17);

“Ajudou, Catarina. Ajudou. Eu acredito que sim. Tudo o que é para o bem. Se eu fiz com uma consciência teve que ajudar na resolução de alguns conflitos. (...) Agora, expressar os sentimentos não é fácil. Se não os habituarmos, desde pequeninos, a fazerem este treino de uma forma natural e depois mais tarde, numa fase de adolescência, não esperarmos que as coisas saltem assim como uma panela de pressão.” (EJ3, EFU: 26).

Na altura das entrevistas de *follow up*, havia educadoras que tinham já projectado objectivos de trabalhos para o presente ano lectivo (2011/12) ou futuros, relacionados

com a partilha, a aceitação da diferença, a expressão de sentimentos e medos, entre outros aspectos:

“E, apesar deste ano não o ter (o cesto dos tesouros) na sala, temos... têm como objectivo formar um.” (EC2, EFU: 10);

“Agora no ‘Pássaro da Alma’, as gavetas que muitas vezes não devemos abrir porque se calhar estamos com raiva, mas se eu controlar a raiva eu não abro a gaveta da raiva vou-me sentir melhor. E passado um bocadinho eu estou mais calmo. E já passou porque se eu tiver raiva e bater no outro menino a raiva ainda aumenta e depois. Pronto.” (EJ2, EFU: 13).

“Quando estive de baixa debruçei-me sobre o livro das preocupações porque os meninos têm as suas preocupações, não é? Conheces o livro “Billy e as suas preocupações?” É um menino que se preocupa com muitas coisas e a avó ajudou-o a ter uma estratégia que foi criar bonecos das preocupações. E quando ele os punha à noite debaixo da cama, as preocupações no outro dia tinham desaparecido. E eu construí este material. Eu acho que um dia, quando eu voltar a ter um grupo, eu vou começar por aí porque os meninos desde os três anos têm as suas preocupações nem que seja o medo de dormir à noite - estou preocupado com o escuro, estou preocupado com isto... Pronto.” (EJ3, EFU: 21).

• Mudanças nas actuações das educadoras

Ao longo do processo as educadoras foram integrando, progressivamente, nas suas práticas e fazendo mais uso de estratégias mediadoras, levando a uma evolução da sua actuação face ao conflito. O quadro seguinte evidencia mudanças percebidas pelas próprias educadoras, relacionadas com as evoluções sentidas na sua actuação e também as referências a não mudanças de actuação.

Quadro 44: Tema – Mudanças nas Educadoras (EFU)

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Actuação	Do modo imediato para o ponderado	2	1
	De tirar uma ilação precipitada para ouvir ambas as partes para ser justa	1	-
	Do modo imediato para o observador	2	-
	Da resolução pelo adulto para levar as partes a resolverem de forma autónoma	1	1
	De afastar a criança para o reforço positivo através de gestos amistosos	1	-
	De afastar as partes sem ouvi-las para ouvir ambas as partes	2	2
	Do modo dedutivo para o questionador	-	1
	De atitude parcial para imparcial	-	1
	De solucionar o conflito para pedir ideias para a resolução autónoma	-	2
	Do protelar a resolução de situações de conflito para resolvê-las no momento em que ocorre	-	1
	De expectativas elevadas sobre a aprendizagem (formal) das crianças para a valorização da conversa com as crianças	-	1
	De utilizar estratégias rotineiras para novas	1	1
	Levou a aprofundar o diálogo entre as partes	1	2
	Levou a ter uma escuta activa face a ambas as crianças	1	1
	Levou a fazer respeitar a vez de falar de cada parte	-	1
	Levou a estar mais atenta	1	1
	Levou a ser mais empática para com as crianças	-	1
	Levou a ter mais atenção ao tipo de questão que coloca	-	1
	Levou a uma maior auto-confiança	1	1
	Levou à melhoria	-	1
Não mudança	Prática inalterada	-	2

Ao procederem ao investimento, pela acção, dos novos conhecimentos teóricos na prática, as educadoras reconheceram algumas mudanças ao nível da sua actuação em situação de conflito entre crianças.

Neste sentido, algumas das educadoras demarcam a passagem de um modo de actuação, de um modo geral, mais impulsiva/automatizada para um modo de actuação mais próxima de práticas mediadoras; bem como o reconhecimento de um aprofundamento de práticas menos habituais, ainda que tidas como importantes, como por exemplo o diálogo e a escuta activa face a ambas as partes em conflito.

Assim, as educadoras aclararam acerca das mudanças, passando de um modo de acção considerado mais *impulsivo*, que passava por separar as duas partes, por vezes afastando apenas uma delas, resolvendo imediata e aparentemente a situação, para um modo mais *ponderado*, de uma forma geral, levando a atitudes e práticas mais tranquilas e mediadoras por parte do adulto. De entre estas mudanças, assinalam-se algumas abaixo (não mutuamente exclusivas):

- do modo *imediato* para o modo *observador*:

“[E eu fui sendo capaz de perceber o que é que era conflito e o que é que não era] e fui sendo, aos poucos, capaz de observar, de me distanciar um bocadinho e ver se havia a necessidade da tal intervenção ou não. Só por aí mudou a minha forma de estar e de encarar o conflito.” (EC1, EFU: 1);

“Eu acho que (o que mudou) é ter a postura mais de retaguarda, é tentar estar mais numa postura de observação e ver como é que as coisas estão a correr do que propriamente partir logo para a intervenção imediata (...) Portanto, são coisas que são normais e que, se calhar, noutra altura eu tinha uma postura de intervir mais do que propriamente agora, a não ser quando eles se magoem ou, pronto, quando há qualquer coisa assim que possa magoar o outro. Mas, à partida, é tentar observar e tentar ver como é que eles próprios acabam por resolver. (...) É estar mais como observador, ver como é que as coisas (situações de conflito) estão a seguir, que caminho é que estão a seguir e então, se for solicitada, ou nalguns casos, por exemplo, agora nos bebés é mais fácil termos que intervir, porque muitas vezes eles não resolvem sozinhos (...)” (EC2, EFU: 3);

“Portanto, fez-me, em relação a isso, estar mais presente, mais observadora.” (EC3, EFU: 5).

- do modo *imediato* para o modo *ponderado*:

“E na prática hoje em dia eu consigo trabalhar com as crianças de forma a resolvermos todas estas situações. E de uma forma muito mais calma porque na altura, se calhar, eu via uma criança a (que me parecia) ir ser agressiva actuava de imediato, hoje em dia pondero e tento resolver as coisas com calma, reflectidamente, com ponderação, com tudo isso.” (EC1, EFU: 18);

“A mim, pelo menos, ajudou-me a encontrar outras estratégias de resolver porque às vezes, era muito centrada no “ok, então agora faz assim. Olha, dá-lhe um beijinho”. Era muito nesta base. Portanto, acho que aprendemos um bocadinho aqui (com a formação) ‘ah.’: porque... às vezes nós tínhamos estas atitudes e às vezes é tanta coisa que não paramos para pensar, era “ok, siga”. Ou estamos nós, no meio de uma actividade, e vem um e pede para ir à casa de banho e o outro bateu-me e... E depois estamos tão envolvidas que “ok, agora não quero saber” ou “pronto, senta-te ali”. Eu sou sincera: eu não reflectia muito sobre isso “ok, está resolvido, está resolvido”. E agora, é diferente. (...) Mas acho também que isto nos levou a reflectir. (EJ8, EFU: 7)

- do modo *rotineiro* e *punitivo* para o *inovador* e *afectivo*:

“Era o que eu estava a dizer que mudei sempre. Primeiro, encontrei outras estratégias, que foi o essencial. Às vezes já não sabíamos mesmo o que havíamos de fazer àquela criança que está constantemente a (entrar em conflito com os outros). Acho que às vezes, e depois acabávamos por cair um bocadinho na rotina porque a tolerância já era muito pouca (...). E quando foi feita esta formação eu tive uma criança que era completamente - e a que eu falava - desnordeada, a família completamente disfuncional - e isso fazia com que ele fosse também - e uma das estratégias que eu encontrei foi: cada vez que ele tinha um conflito eu dava-lhe um

abraço. E não me zangava com ele. “ok, anda cá que eu te dou um abraço para ver se tu não fazes tantos disparates”. Fazê-lo ver que estou a lhe dar um abraço, para ele se acalmar, mas eu acho que era este abraço que muitas vezes lhe faltava. Às vezes temos de perceber um bocadinho aquilo que está por trás. E esta não seria uma daquelas estratégias que eu adoptaria se não tivéssemos conversado aqui, por exemplo. Sinceramente. Da partilhar e todos os trabalhos que fomos fazendo. Não é só a partilhar porque também com os textos e as observações que fomos fazendo, acho que foi tudo influenciando. Por muito que a gente ache que não, “ok, isso passou-me completamente de lado” há sempre coisas que ficam. E acho que essa era uma das maneiras que eu nunca na vida resolveria numa criança que estava a bater “anda cá que eu dou-te um abraço”. Isto era impensável. Quer dizer, está a bater e eu ainda lhe dou um abraço? Por exemplo. Agora lembrei-me disto. Mas é verdade. Nunca. E às vezes, com estes agora também faço a mesma coisa. (EJ8, EFU: 9-19)

- do modo *imediato* para o *empático*:

“Criar empatia e relação. Isso tem dado muitos frutos nesta idade com que estou agora, que é de um ano aos dois anos, (...) o reforço que eu faço sempre pelo afecto. Portanto, ele magoou, ele mordeu e depois há talvez um excessivo reforço no sentido de “dar uma festa onde magoou, dar um beijinho onde magoou, ainda vai dar uma festa na cara e ainda vai dar um abraço”. Portanto, para a criança perceber que a outra... E isso tem resultado. Às vezes, havia uma dentada nós afastávamos a criança, ralhá-vamos e depois ficávamos por ali. Passado um bocadinho lá ia a criança outra vez morder. (...) Eu noto que tem sido, tem sido positiva, e que os comportamentos, as crianças têm-se controlado mais porque quando lá vão para tirar, pela segunda vez, já olham p’ra mim e ficam assim “não, não vou tirar (o objecto ao outro)”. Pronto, é porque causa realmente algum efeito.” (EC3, EFU: 2-3);

“Eu pelo menos, não me punha tanto na perspectiva da criança, punha-me mais na perspectiva de resolver o conflito. Isso é que era o importante: resolver o conflito. Não que não importasse o lado dela, importava sempre, mas era uma parte menos pensada.” (EJ8, EFU: 11)

- do modo *imediato* para *escutar ambas as partes*:

“E o que agora eu percebo é que ao ouvir as crianças percebe-se quem começou primeiro e quem não começou. E... e é muito mais fácil ser justo com elas se ouvirmos as versões de ambas.” (EC1, EFU: 5) / “Mas procuro sempre escutar as crianças e não tirar uma conclusão imediata porque muitas vezes somos induzidos em erro, como já referi. Se ouvirmos as duas partes percebemos o que é que aconteceu ali.” (EC1, EFU: 7);

“(…) muitas vezes, e perante o nosso cansaço é esta a reacção da rejeição e tira-se a criança de lá e às vezes nem se ouve: nem se ouve uma parte nem se ouve a outra (...) onde há um conflito há duas partes diferentes e tem que se ouvir – abre-nos os horizontes (...). E pensar assim: “não, agora não interrompes. Está ela a falar e a seguir falas tu. (...) fez-me realmente ouvir todos até ao fim.” (EJ2, EFU:2);

“Mudou uma coisa, eu antes, quando assistia a um conflito (...) a única coisa que eu sinto que mudou, é eu ter o cuidado, sempre, e passei a tê-lo sempre, de perguntar sempre à criança... portanto, quando uma (criança) vem fazer uma queixa, eu em vez de assumir que é verdade aquilo de que a criança se está a queixar, tenho sempre o cuidado de perguntar à outra se é verdade, ou seja, tenho sempre o cuidado de

perceber ambas. Às vezes podia ter, inadvertidamente, podia dizer “então tu fizeste isso?”, partindo do princípio de que ela tinha feito, mas agora dou espaço para que a criança confirme ou que se defenda e que diga que não foi ela que fez. E, portanto, nesse sentido, acho que melhorou. Oiço melhor ambas as partes, não parto do princípio que é verdade (a versão de uma).” (EJ4, EFU: 2);

- do modo *imediato* para o *dialógico*:

“Houve outras coisas que me fez levar mais ao diálogo, aprofundar o diálogo, (...)” (EJ2, EFU: 13);

“(...) e aprendi sobre perder tempo a conversar é tão, tão importante quanto ele ter ido, às vezes perder uma aula de música” (EJ3, EFU: 15);

“(...) mudei-me neste sentido de reforçar depois também a minha intervenção e falar com eles com calma e fazer-lhes ver (as consequências das suas atitudes).” (EC3, EFU: 5).

- do modo *imediato* para *dar tempo e espaço à resolução autónoma*:

“(...) mas acho que acima de tudo, deixamos de estar com aquela postura de estar sempre a intervir e a resolver os conflitos e deixar que eles próprios vão tentando resolvê-los mais autonomamente” (EC2, EFU: 3);

“Se calhar antes dizia assim, pões aí o sapato e acabou-se, nem sequer punha hipótese de dar outras alternativas e isso mudou (...) eu antigamente não tinha essa preocupação se calhar, de estar a arranjar alternativas com eles para eles escolherem, ou a preocupação não era tanto essa, era mais parar o conflito, não era resolver ou levá-los a resolver.” (EJ1, EFU: 3-4);

“(...) tento sempre manter uma postura calma e não ser stressada e, pronto, e dar espaço, mas, se calhar, passei a dar mais espaço e acho que isso foi bom.” (EJ4, EFU: 5);

“É aprender a ouvir e também ajudá-los a resolver autonomamente. Acho que isso foi muito importante porque eu tinha muita tendência de “então está bem, dêem lá um beijinho, um abraço, peçam desculpas um ao outro” e se calhar, era importante entre eles arranjam estratégias para se entenderem porque no fundo, ao longo da vida, é mesmo isso que eles vão ter de saber fazer, não é? Não vão ter sempre nós lá, atrás, para ajudá-los.” (EJ8, EFU: 2)

- do modo *imediato* para o *uso de gestos amistosos*

“Portanto, o tempo que deu a dor realmente naquela criança é forte [e nós vamos ter que recompensar tanto uma e a outra parte com o mesmo tempo], mas pelo sentido positivo: do mimar, do abraçar, do dar carinho. E eu tenho notado que tem sido muito positivo com este grupo porque é capaz de o resto do dia as crianças já não terem este tipo de comportamento. (...)” (EC3, EFU: 2).

Realçam-se, ainda, algumas estratégias que as educadoras afirmam terem passado a ser mais constantes na sua actuação, tais como procurar assumir uma atitude de escuta activa, dialógica (ao invés de dedutiva) e imparcial:

“Mudou uma coisa, eu antes, quando assistia a um conflito (...) a única coisa que eu sinto que mudou, é eu ter o cuidado, sempre, e passei a tê-lo sempre, de perguntar sempre à criança... portanto, quando uma (criança) vem fazer uma queixa, eu em vez de assumir que é verdade aquilo de que a criança se está a queixar, tenho sempre o cuidado de perguntar à outra se é verdade, ou seja, tenho sempre o cuidado de perceber. Às vezes podia ter, inadvertidamente, podia dizer “então tu fizeste isso?”, partindo do princípio de que ela tinha feito, mas agora dou espaço para que a criança confirme ou que se defenda e que diga que não foi ela que fez. E, portanto, nesse sentido, acho que melhorou. Oiço melhor ambas as partes, não parto do princípio que é verdade (a queixa).” (EJ4, EFU: 2);

“Mas, normalmente daí, pode nascer uma situação positiva. Se as crianças forem levadas a conversar a dialogar, a resolver, nasce uma situação positiva.” (EC1, EFU: 7);

“(...) porque eu acho também que há o facto de nós estarmos a tomar um partido, que era o que eu estava a dizer no início, também tinha um bocadinho esta atitude, e acho que agora não e isso também não ajudava as crianças.” (EJ8, EFU: 3).

As educadoras assumem ter ocorrido mudanças nas suas actuações e identificam-nas como tendo conduzido a uma melhoria:

“Agora, eu acho que, olhando há dois anos para trás e agora, eu acho que a minha postura é bem diferente... e estás-me a fazer pensar nisso agora, pronto, não tinha estado a pensar nisso, mas de facto, muda, alguma coisa muda... e para melhor, claro, não é para pior.” (EC2, EFU: 12).

Outras, porém, dizem não ter mudado o seu modo de actuação:

“Eu acho que não mudei.” (EJ4, EFU: 10);

“As sessões, e a nossa presença aqui foi para nos realç-, sublinhar a parte teórica, que nós precisamos, e juntá-la àquilo que nós já vínhamos a fazer aqui na escola.” (EJ3, EFU: 12).

“No que respeita às formas de intervenção do adulto penso que não me trouxe nada de muito novo pois eram práticas que eu já adoptava enquanto educadora. Penso que não veio alterar efectivamente a minha actuação pedagógica.” (EC5, RF: 2);

Ainda que desempenhassem formas diferentes de analisar a sua própria prática, a actuação em situação de conflito pareceu inalterada.

• **Efeitos da formação na actuação das educadoras – confronto de percepções**

Neste pondo procura-se fazer uma triangulação de dados relativo à actuação das educadoras em situação de conflito entre as crianças, tendo para o efeito procedido ao confronto da educadora com os discursos das auxiliares e as observações da investigadora, havendo lugar à respectiva interpretação por parte das educadoras.

No quadro seguinte encontra-se a análise dos referidos confrontos, estando assinaladas as coerências e as discrepâncias detectadas.

Quadro 45: Tema – Confronto da educadora com o discurso das auxiliares sobre a actuação da educadora em situação de conflito entre crianças (EFU)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC	EJ
Confronto entre a percepção da auxiliar e a interpretação da educadora	Coerência entre o discurso da Educadora e o discurso da Auxiliar sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	A auxiliar e a educadora dizem chamar pelo nome da criança em tom de voz elevado	1	-
		A auxiliar e a educadora dizem afastar e sentar a criança	1	-
		A auxiliar e a educadora dizem retirar objecto de disputa quando não há consenso entre as partes	2	-
		A auxiliar e a educadora dizem conversar com as crianças sobre as atitudes tomadas	2	1
		A auxiliar e a educadora dizem levar as partes a terem gestos de reconciliação	3	1
		A auxiliar e a educadora dizem socorrer a criança ferida e levar a outra a ter gestos amistosos	3	-
		A auxiliar e a educadora dizem ter gestos amistosos ao invés de repreender as crianças	5	-

Quadro 45 (Continuação): Tema – Confronto da educadora com o discurso das auxiliares sobre a actuação da educadora em situação de conflito entre crianças (EFU)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC	EJ
Confronto entre a percepção da auxiliar e a interpretação da educadora	Coerência entre o discurso da Educadora e o discurso da Auxiliar sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	A auxiliar e a educadora dizem não questionar as crianças sobre o resultado da resolução autónoma	-	1
		A auxiliar e a educadora dizem conversar com ambas as partes	-	2
		A auxiliar e a educadora dizem ouvir sempre ambas as partes	-	2
		A auxiliar e a educadora dizem privar a criança de fazer algo que gosta (castigar) em situação de conflito entre criança-adulto	-	1
	Discrepância entre o discurso da Educadora e o discurso da Auxiliar sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	A auxiliar diz sentarem as crianças para se acalmarem e a educadora diz ter mudado e que agora adoptou a estratégia de conversar com ambas as crianças	1	-
		A auxiliar diz sentar as crianças e a educadora diz sentar, mas depois conversam sobre o que as crianças pensaram	-	2
Confronto entre a percepção da auxiliar e a interpretação da educadora	Discrepância entre o discurso da Educadora e o discurso da Auxiliar sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	A educadora diz recorrer (este ano lectivo) à utilização da estratégia – levar a criança a colocar-se no lugar do outro em detrimento de recorrer ao exemplo dos adultos de referência da sala	-	1
		A auxiliar diz não questionar as crianças sobre o resultado da resolução autónoma e a educadora diz questionar	-	8

Fazendo uma análise do quadro, percebe-se que foram mais as concordâncias do que as discrepâncias existentes entre os discursos das auxiliares e os das educadoras. Em creche parece haver concordância entre as opiniões das auxiliares e das educadoras quanto a um maior recurso à afectividade, do que no jardim-de-infância, por parte dos adultos na resolução das situações de conflito.

Seguem-se os testemunhos das auxiliares e as respectivas interpretações das educadoras, quando confrontadas com esses testemunhos:

- Creche 1, auxiliar Marisa e educadora Camila:

“Normalmente pede às duas crianças para pedirem desculpa, ou melhor, é muito o dá um beijinho, eles encostam a cara e dão.../... vamos dar um abracinho, um beijinho.../ o pedir desculpa não tanto, porque eles ainda não falam” (AC3, EA: 1);

“É como eu disse: tentar repartir a culpa pelos dois para minimizar as situações e para que aquela criança que foi mais agressiva (entre aspas) não fique com o estigma

de “eu sou muito má, sou pior do que há”. Quer dizer, é para não ficar com este sentimento de culpa, de fiz uma coisa muito, muito, muito errada. É bom chamar a atenção, é bom que descubram que as atitudes não são adequadas, mas sem atormentá-los, por assim dizer. E se ele perceber “olha, eu pedi desculpa mas o outro também veio dá um beijinho e não está muito zangado. E a professora também não está. Não foi assim tão...” Pronto. É minimizar um bocadinho as situações e fazer perceber que não é por isso que deixamos de gostar mais dele. Pronto. É minimizar a culpa e a situação em si.” (EC1, EFU: 10).

- Creche 2, auxiliar Júlia e educadora Rita:

“ao princípio, vamos pelo beijinho e pelo abraço, conforme vão crescendo já vamos criando outra estratégia para eles – ou um fica sentado e dizemos ‘agora ficas aqui sentado, pensas no que é que fizeste ao amigo... não se puxa os cabelos, não se morde, não se arranha, ...’ essas coisas assim” (AC5);

“Isso vamos fazendo sempre, eu acho. Mesmo desde estes pequeninhos, eles fazem e vão incutindo (interiorizando) que fizeram: *eu tive este comportamento, o amigo chorou*, eles até ficam a olhar (faz uma expressão facial de espanto). Eles vêem o amigo chorar e muitas vezes não perceberam que foi a atitude deles... os mais crescidos já percebem e alguns até já fazem com alguma intenção. ‘Ah::’: mas quer dizer, eles percebem que fizeram, que tiveram aquela acção, o outro colega chorou porque o magoaram, então *eu vou pedir desculpa e a maneira que eu tenho de pedir desculpa como não sei falar é um beijinho e uma festinha*. Quer dizer, e ter um acto mais positivo perante o colega. E concordo e continuo a fazer isso. (...) (São formas) de apaziguar e de resolver o conflito, não é!? Quando eles são pequenos não conversam, nós somos os mediadores, não é!? Temos que, quando é preciso, interferir nestas situações. E eu acho que a forma positiva é fazer com que ele console o colega dentro do possível.” (EC2, EFU: 5).

- Sala 2, auxiliar Ema e educadora Ana:

“(...) geralmente nós vamos lá sempre, porque há sempre um que começa a chorar... e muitas vezes nós vamos ver o que é que se passa. E, pronto, resolvemos as coisas logo na altura, com um abracinho, com um beijinho... Não levamos assim muito a sério, porque achamos que não vale a pena... se fossem mais crescidinhos, se calhar, a coisa já corria de outra maneira... já fazia – mostrar que ele está bem, que assim está mais certo ou menos, porque todos temos razão.” (AC9);

“Sim. Nós tentamos sempre no fim, seja qual for a situação seja qual for o conflito, seja com um amigo, com dois ou seja sozinho, resolver a situação no fim. Apesar de, pronto, ter a consequência, e no caso dos mais pequeninos normalmente seria sempre assim: o abracinho o não sei quê para resolver; nos mais velhinhos, por exemplo, se eles se zangam e um por acaso fica a pensar, no fim normalmente desenlaça-se sempre da mesma forma: “pronto, agora que já viste como é que é vais ao teu amigo, pedes desculpas, dizes que não voltas a fazer e vão brincar com calma para isso não voltar a acontecer”. Portanto acaba por ser sempre um desenlace de forma que as coisas fiquem sempre bem. Portanto, seja com os amigos, seja com alguma pessoa com que eles não correu bem ou seja com uma área, por exemplo às vezes acontece na pintura, misturam as cores todas. Zango-me. Pronto, agora não vais uma semana para a pintura porque não sabes ir para a pintura sem fazer disparate. Então, depois quando volta: “então, agora já consegues voltar? já percebestes que não podes (misturar as cores) porque senão os desenhos não ficam

bonitos, porque depois não tens cores?” Portanto, acaba por haver sempre umas pazes, vá, seja com aquela situação.” (EC5, EFU: 3).

Em jardim-de-infância há, claramente, um maior apelo ao diálogo entre as crianças do que na creche, uma vez que as crianças já adquiriram uma maior fluência na linguagem verbal.

- Sala 8, auxiliar Madalena e educadora Renata:

“É assim, normalmente, tentamos que eles resolvam sozinhos, “agora resolves com ele, conversem e depois, no fim, vêm-me dizer o que é que combinaram”. Dizemos isto muitas vezes e resulta! (...). E, já aconteceu também eles virem fazer a queixa do que aconteceu, mas já o outro está a dizer “mas eu quero conversar contigo, eu quero conversar!” “Olha, ele quer conversar contigo, vai lá conversar”, pronto. Tem resultado bastante este esquema. É claro que, quando há um ou um que chora mais ou que está magoado mesmo, temos que ter outra atitude, pronto. Mas normalmente é assim. Essa atitude que tenho, já resulta. E eles já assimilaram, porque já vêm dizer “eu quero falar, eu quero resolver. Eu já pedi desculpa... mas eu quero resolver”, já têm resolvido.” (AJ5, EA: 3)

“Exactamente, nos 5 anos isso acontece muito, nos 3 anos... estou a pensar se já mandei alguém conversar com outro. Já, mas eles não percebem muito bem, ficam a olhar para nós e acabamos nós por ter que levar até ao local e, lá está, conversar com eles. De facto, depois nota-se uma evolução, os miúdos quando chegam a esta idade, quando são mais velhos o facto de tu dizeres *vai lá conversar com ele*, já é encarado de uma forma diferente.” (EJ1, EFU: 8).

- Sala 10, auxiliar Filipa e educadora Anita:

“A Anita... sempre tentou interiorizar nos miúdos que resolvemos os nossos problemas conversando e não batendo.../ ... às vezes vão conversar e não conseguem e quando nos apercebemos que em vez de resolverem, estão ali a discutir – ‘venham resolver o problema aqui ao pé de nós’ e tentam resolver ‘então, mas porque é que bateu?/ porque é que...’ Questionar as crianças também.” (AJ7);

Sim. Questionar. E às vezes eles nem sabem porque aquilo foi um reflexo. Lá está, aos três anos parece que a acção é muito à frente; a acção é muito rápida em relação ao pensamento. Mas depois aos poucos, três, quatro, as coisas começam a se reestruturar e daí a gente também a fazê-los a pensar um bocadinho. Eles até agradeciam que a gente não tocasse lá na ferida. Mas temos de, sempre no sentido positivo, de conversar.

- Sala 5, auxiliar Teresa e educadora Joana:

“Conversamos... é assim, conversamos... Há situações e há crianças que, primeiro temos que separar logo, sentar um bocadinho e conversar só depois no fim. A maior parte dá para conversar na hora, eles uns com os outros e conseguimos. Agora temos um ou outro que... é a tal coisa... sentar, ficas aí um bocadinho e depois voltar lá,

tentarmos sempre ir falar com ele, no fim. Pronto, que é para eles depois estarem mais calmos, porque naquela altura, reagem mal. De maneira que, esperamos sempre um bocadinho por alguns, outros resolvemos logo na hora e é fácil, porque até é um grupo mais ou menos. Pronto, tirando um ou outro, é equilibradinho.” (AJ2, EA: 1-2);

“Concordo. Acontece, às vezes há situações em que as crianças não aceitam, ou estão nervosas ou estão agitadas ou não conseguem naquela altura resolver o problema e acaba por ser um bocadinho a questão do *time out*, pô-los um bocadinho à parte, em que eles sossegam e acalmam e, às vezes até estão noutra contexto, ou estão ali mesmo ao lado, etc., sentadinhos um bocado e depois já mais facilmente, conseguem depois conversar e perceber o que é que fizeram de errado. ‘Ah::’: e, portanto, funciona, esta estratégia funciona. Mas depende das crianças, lá está! As estratégias são sempre adaptadas, dependendo das crianças que nós temos.” (EJ4, EFU: 5).

Em relação às discrepâncias entre os discursos das auxiliares e a interpretação das educadoras, assinalam-se, pelo menos, três. Duas delas não parecerem ser de grande relevância, dado que em algumas situações pode suceder a educadora não actuar da maneira que é habitual, como nestes exemplos: uma das auxiliares diz apenas sentar as crianças e a educadora diz sentar, mas depois conversa com as crianças sobre aquilo que pensaram; e uma outra auxiliar diz não questionar as crianças sobre o resultado da resolução autónoma e a educadora diz questionar, respectivamente:

- Sala 9, auxiliar Selma e educadora Fátima:

“O mandar sentar... mas depois a pessoa diz aquilo, mas depois tem pena. Eles estão na idade muito de fazer disparates e de brincar... e a pessoa, o pior que lhes pode fazer é “No jardim não vais brincar. Vais ficar a pensar no que fizeste”. A pessoa diz aquilo, mas depois acha que é injusto. E depois começa a chorar... mas hoje houve um que teve que ficar... e ficou lá sentado.” (AJ6, EA: 2);

“É. Mas depois vem dizer o que é que fez. Tem que nos mencionar o que é que não foi correcto e qual seria a atitude correcta porque não é só lá ficar sentado senão não tem sentido. É: ficas aí, pensas qual foi a tua atitude, se era essa a atitude que devias ter e qual que devia ser a tua atitude. E quando tu tiveres pensado isso vens ter ou com uma ou com outra, depende de quem a pôs, porque é assim, se eu puser ninguém o tira e se a outra pessoa puser também ninguém o tira porque eu acho que a pessoa que pôs a criança na cadeira do pensamento é que tem de falar com ela.” (EJ2, EFU: 5).

- Sala 7, auxiliar Vanessa e educadora Margarida:

“(...) nós dizemos para eles se sentarem e para conversarem e passado um bocado, levantam-se e dizem ‘nós já pensamos, já conversamos e já somos amigos, podemos ir brincar’ ... não sabemos o que é que falaram... mas acabam por entrar num consenso... os dois, é porque, à partida, pediram desculpa por bater ou... vão brincar e pronto.” (AJ4, EA: 2);

“Sim. Isso acontecia (...) E acho também que cabe a nós, perguntar um bocadinho “então, o que é que falaram? Qual foi a conclusão a que chegaram? Conversaram, ok, já são amigos, ainda bem. Então, o que é que combinaram? Aham que são capazes de voltarem a brincar juntos ou a partilharem este material?” Acho que também isso era feito (...) e posso dizer que não foi sempre, sou sincera.” (EJ8, EFU: 5-6).

As educadoras têm noção da relevância de dar apoio no seguimento da resolução dos conflitos ocorridos.

No que concerne à outra discrepância detectada, a auxiliar diz sentarem as crianças para se acalmarem e a educadora diz ter mudado e que agora adoptou a estratégia de conversar com ambas as crianças:

- Sala 1, auxiliar Fernanda e educadora Nini:

“(...) eu (...) vejo e analiso o que ela (a Nini) faz e realmente é a estratégia que ela mais utiliza, é mesmo sentar, descansa ali um bocadinho... e eu acho que é a melhor” e acresce que “eles estão ali um bocadinho, realmente, cada um às vezes na ponta da mesa e depois de estarem ali um bocadinho [o adulto pergunta:] ‘então, já está?! Já pensaram? Já descansaram? (...) Agora podem ir brincar outra vez’” (AC12, EA: 1);

“Sim. Algumas vezes acontecia isto, porque agora tenho mais a postura de falar com eles e a dialogar com eles e partir de novo para a acção. Mas, ao princípio, a minha postura era mais nessa, portanto, de os sentar, ver os outros, o que os outros estão a fazer e depois tinha este tipo de intervenção “então, já está, já passou?” e eles depois aceitavam na boa. Pronto. Ok. E era assim.” (EC3, EFU: 11).

No quadro seguinte encontra-se a análise do confronto da educadora com as observações realizadas pela investigadora às educadoras.

Quadro 46: Tema – Confronto da educadora com o discurso da investigadora sobre a actuação da educadora em situação de conflito entre crianças (EFU)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC	EJ
Confronto entre a percepção da investigadora e a interpretação da educadora	Coerência entre o discurso da Educadora e o discurso da Investigadora sobre a actuação da Educadora em situação de conflito entre crianças	A educadora e a investigadora confirmam a utilização da prevenção como estratégia de dar oportunidades a todos	2	-
		A educadora e a investigadora confirmam a utilização da estratégia – dizer às partes para terem um gesto de reconciliação	1	1
		A educadora e a investigadora confirmam a resolução imediata do conflito em prol da realização da actividade conjunta	1	-
		A educadora e a investigadora confirmam a utilização da estratégia – colocar as partes a conversarem entre si	-	3
		A educadora e a investigadora confirmam a utilização da estratégia – sugerir alternância de objecto entre as partes	-	1
		A educadora e a investigadora confirmam a utilização da estratégia devolver objecto à criança que o detinha primeiro, mas a educadora acresce que apenas se surgir conflito entre ambas as crianças	1	-

Na creche é dedicada bastante atenção ao bem-estar de todas as crianças, prevenindo o aparecimento do conflito ou a demonstração da relevância de um ambiente calmo e divertido para todos os envolvidos em detrimento de uma ocasional resolução mais prolongada do conflito, daí a tentativa de resolver de forma de não protelar a actuação da educadora no conflito de modo a manter a atenção no lúdico:

- Creche 2, investigadora e educadora Rita:

“Nas observações que fiz de ti e do teu grupo, reparei que: em situações com potencial para desencadear um conflito entre as crianças, intervistes, dizendo às crianças aquilo que é correcto fazer, por exemplo:
 . “Madalena, tu tens dois baldes. Dá um à Carla para ela brincar também.”
 . “Xavier eu disse que era o Daniel a abrir [a cancela].”
 . “Carolina, não é assim. Tens que pedir ao Zé “se faz favor”. ”
 . “Há ali mais [baldes]!” (OI/EC2: 3, 4);

“E acho que, mesmo nestes pequeninhos acabamos por fazer isso. Tu vais conhecendo o grupo e vais, e consegues, mais ou menos, prever o que é que algumas crianças conseguem habitualmente fazer. Se calhar isso da porta, é sempre o mesmo que gosta de abrir a porta, e tu, à partida, já sabes que tem de dar a vez a outros colegas, não é!? E mesmo nestes pequeninhos também. Há sempre aqueles pequeninos que querem fazer determinadas coisas, mas que também podem dar oportunidade aos outros. Quando temos um instrumento musical diferente, há

sempre aquelas crianças que têm mais vontade e que têm mais ‘eh’: chegam-se mais à frente e aqueles que acabam por ser mais tímidos e introvertidos e que têm mais receio, são sempre os que ficam para o fim, digamos assim. E isso nós conseguimos, mais ou menos, ver e tentar fazer com que não seja sempre os mesmos a fazer as coisas.” (EC2, EFU: 6);

- Sala 2, investigadora e educadora Ana:

“Nas observações que fiz de ti, e do teu grupo, reparei que estavas envolvida em jogos de roda no pátio. E qualquer um dos adultos da sala, aquando de um conflito, rapidamente intervinham dizendo às crianças “pronto, pronto... já passou”” (OI/EC5: 1);

“Sim. Nós às vezes até, quando estamos nestes momentos assim, acabamos por desvalorizar um bocadinho para também não estragarmos a actividade, por exemplo. E, às vezes, eles levam mais a sério o conflito e se nós não valorizarmos tanto ‘ah’:’, acaba por passar. E, às vezes estamos a jogar e “pronto, pronto, agora vamos trocar e não sei quê, e ã ã ã ã” e eles acabam por esquecer o conflito e a coisa resolve-se. Naquela altura eles eram mais pequeninos, qualquer coisinha, eles começavam logo a choramingar e o tempo de concentração era muito curto. Então, nós tentávamos logo resolver o conflito o mais rapidamente possível para eles poderem, realmente, tirar partido da actividade em que estavam. Sem dúvidas que eles em actividade dirigida se envolvem muito menos em conflitos quando estão em actividade livre. Sem dúvida. É assim: nós não fazemos actividades com o objectivo de eles não estarem em conflito. Mas acaba por ser uma forma de eles não se envolverem tanto nos conflitos, isso é verdade. Não é esse o objectivo, mas é uma consequência.” (EC5, EFU: 3-4).

Há também a ajuda por parte do adulto na manutenção das interacções entre as crianças, sugerindo, por exemplo, alternância de recursos disputados:

- Sala 7, investigadora e educadora Margarida:

“Nas observações que fiz do teu grupo, adultos incluídos (tu e a tua auxiliar), reparei que também costumavas sugerir alternativas de brincadeira, como seja a enunciação de que “... é um de cada vez!”... É também das estratégias que costumavas utilizar?” (OI/EJ8: 1);

“Sim. Acho que sim. Se vemos que eles não chegam a um consenso (porque às vezes é difícil principalmente quando eles são mais pequeninos), cabe a nós não tomar partido de nenhuma das partes, mas então eu vou ajudar-vos e vou dizer “então, o que vocês acham se agora brincasse um e a seguir brincasse o outro? Acham que dá para brincarem assim?” Acho que isso principalmente nos mais pequeninos (nos três anos, estou falar no jardim-de-infância porque nunca estive em creche). Acho que sim, que é uma das estratégias. E acho que isso também os ajuda no facto de estares a dar uma resposta ou seja, se calhar daqui a dois meses, três ou chega-se ao fim do ano, eles próprios já chegam a esta conclusão sozinhos. Não quer dizer que seja sempre esta a estratégia utilizada, mas eles também percebem “ok, então às vezes a Margarida resolve assim ou às vezes a auxiliar com quem trabalha resolve assim”. Portanto, se calhar, eles próprios acabam por fazer assim (...). Eu acho que sim. E conforme vão crescendo, outras formas vão encontrando. Mas sim, é uma das estratégias que às vezes (utilizo).” (EJ8, EFU: 12).

No jardim-de-infância acresce-se que o diálogo continua a aparecer como estratégia privilegiada da actuação das educadoras, como perceptível através das observações realizadas pela investigadora.

- Sala 9, investigadora e educadora Fátima:

“Nas observações que fiz do teu grupo, reparei que muitas das vezes vocês acabam por não ser muito interventivas. Numa das situações em que eu te observei a intervir, sugeriste: “Vão os dois conversar e tentar resolver entre vocês.”” (OI/EJ2: 2);

“(…) e eles falam uns com os outros e acabam por resolver. Normalmente aos cinco anos. Há excepções. Claro que há. Há sempre no grupo, dois ou três que nos desafiam mais por vários motivos que já foram focados e que requerem muito mais a nossa atenção porque muitas vezes chegam ao extremo da agressividade, mas normalmente resolve-se assim, pondo-os a conversar um com o outro.” (EJ2, EFU: 7);

- Sala 10, investigadora e educadora Anita:

“(…) tu e a tua auxiliar reencaminham a criança, que vem solicitar a sua ajuda, para ir conversar com a outra criança envolvida no conflito” (OI/EJ3: 2);

“Tentar que sejam eles a resolverem entre si, a conversar. Sim, fazemos isso.” (EJ3, EFU: 11)

Por outro lado, algo comum em qualquer valência e em qualquer idade é a tentativa de restabelecer a relação, levando as partes a fazer as pazes, mediante gestos de reconciliação variados.

- Sala 1, investigadora e educadora Nini:

“Nas observações que fiz de ti e do teu grupo, reparei que questionas ambas as partes sobre o que aconteceu e solicitas que peçam desculpa, mediante um abraço e/ou um beijinho.” (OI/EC3: 1);

“Sim. Faço aquele reforço do estar e do ajudar e dar beijinho e depois dar o abraço e depois ir limpar a lágrima. Pronto, mas da minha parte há este reforço que eu acho até que tem sido muito positivo. E a tal partilha das atitudes dos outros e como é que agiam perante, fez com que a pessoa também experimentasse e visse e depois há um tal comportamento uniforme porque as pessoas acham que realmente resulta termos este tipo de atitude e eu acho que sim.” (EC3, EFU: 11).

- Sala 5, investigadora e educadora Joana:

“Nas observações que fiz do teu grupo, reparei que quer tu quer a tua auxiliar procuravam conversar e apelar para que as crianças envolvidas no conflito converssem entre si, questionam a atitude da(s) criança(s), de modo a que ela(s) própria(s) façam o julgamento da sua acção (‘achas bem o que fizeste?’), (...) e apelam ao pedido de desculpas mútuo (abraço, ...)” (OI/EJ4: 1);

“Sim, há sempre um diálogo com as crianças... (...). E depois, quando o conflito está resolvido ou por resolver, o facto de haver o toque físico, dar um abraço, dar um beijinho ou dar... funciona sempre muito bem, às vezes basta isso e eles automaticamente reconciliam-se.” (EJ4, EFU: 4).

Em síntese, estes confrontos remetem para uma consonância que vai no sentido de uma actuação mais próxima do processo de mediação de conflitos. Parece, assim, haver um efectivo aprofundamento das práticas de mediação em detrimento das de arbitragem.

Há também a referir a quase total coerência entre a actuação das educadoras e das auxiliares, patente nos discursos de ambas.

1.3 Balanço Global do Processo Formativo

A questão final da entrevista de *follow up* remetia para uma apreciação global do processo formativo que decorreu durante quase dois anos lectivos, há mais de um ano atrás. Foram apontados quer os aspectos fortes quer os fracos de todo o processo, como explicitado no quadro a seguir.

Quadro 47: Tema – Apreciação Global do Processo de Formação (EFU)

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Pontos fortes	Processo formativo	Formação de longa Duração	1	-
		Base teórica	1	-
		Partilha de reflexões	1	-
		Ajuda e apoio	1	-
		Ambiente descontraído	2	1
		Permanência da utilização das estratégias	2	-
		Redigir o relatório final	2	-
		Reflexão conjunta	2	-
		Convívio	2	-
		Encontro com os pais	2	-
		Tema pertinente	1	-
		Partilha de experiências e vivências	3	2
		Discussão de textos	1	-
		Leituras interessantes	1	-
		Tempo e espaço definidos	1	-
		Sensibilização de outros agentes educativos	1	-
		Muito positivo	1	-
		Gostou	1	-
		Foi um esforço tremendo	1	-
		Muito importante	1	-
		Muito enriquecedor	1	-
		Muito bom	1	-
		Foram alteradas atitudes, valores e posturas	1	-
		Reflexão conjunta	1	-
		Base teórica	1	-
		Balanço positivo	1	-
		Agradável	1	-
		Proveitoso	1	-
		Crescimento com a reflexão	-	1
		Trabalho útil	-	1
		Trabalho facilitador da análise de situações de conflito	-	1
		Testagem de estratégias	-	1
		Partilha	-	1
		Melhoria da prática	-	1
		Excelente	-	2
		Divertida	-	2
		Ótima	-	2
		Fantástica	-	2
		Muito boa	-	2
		Momentos intensos	-	2
		Partilha rica	-	2
		Todas ganharam	-	2
		Ir beber à fonte	-	2
		A constante actualização previne a acomodação	-	2
		Relação	-	2
		Testagem de estratégias	-	1
		Tempo bem empregue	-	3
		Reunir todas as educadoras (ambas as valências)	-	4

Quadro 47 (Continuação): Tema – Apreciação Global do Processo de Formação

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
		Momentos de catarse fizeram crescer o sentimento de união	-	4
		O fortalecimento dos laços levou a uma prevenção de conflitos entre adultos	-	4
		Testagem de estratégias	-	8
		Crescimento com a reflexão	-	8
		Role-play de uma situação de conflito	-	8
		Superação do individualismo para uma relação de maior abertura com as colegas	-	8
Pontos fortes	Formadora	Conhecedora	-	2
		Coerente	-	2
		Meiga a falar	-	1
		Muito atenta	-	2
		Bem-disposta	-	2
		Tom de voz calmo	-	1
		Mantinha as educadoras informadas	1	2
		Capacidade de relacionamento interpessoal	-	2
		Formadora como Mediadora entre a teoria e as práticas	1	-
		Questionamento da formadora	-	1
Pontos fracos	Processo formativo	Inexistência	1	2
		Parte teórica	2	-
		Extensão da formação	1	-
		Falta de assiduidade das formandas	1	-
		Limitada disponibilidade horária da investigadora-formadora	1	1
		Falta de pontualidade das formandas	1	-
		Horário inserido na rotina diária	1	-
		Tema do conflito muito prolongado	-	1
		Falta de provocação por temas	-	1
		Não houve filmes	-	1
		Falta de disponibilidade das educadoras	-	1
		Ter que escrever	-	1
		Pouca disponibilidade para fazer as observações	-	1

Tratou-se de um processo formativo que teve a duração de quase dois anos:

“Nós trabalhámos dois anos (...) continuamente este tema e para nós, se calhar, damos muito mais tempo e conseguimos apreender melhor e foi-nos bastante útil e tivemos muito tempo para pensar nesse assunto e ir amadurecendo as ideias.” (EC1, EFU: 4).

Os discursos orais e escritos das educadoras evidenciam que o trabalho conjunto do grupo colaborativo foi realizado num ambiente descontraído, de abertura, de empatia, divertido e de confiança entre as educadoras e a investigadora-formadora:

“Porque, é assim, estávamos numa postura mais descontraída, não é!? Não é aquela coisa de estar na reunião de educadoras e temos que nos estar a portar muito bem e não podemos dar umas risadas... quer dizer, também podemos mas, pronto, é diferente. Aqui estávamos numa postura mais descontraída, (...)” (EC2, EFU:)

“(...) quanto mais nós ‘ah::’: promovermos situações em que as pessoas estão unidas e ligadas e etc., etc. e assim, de uma forma descontraída, porque era sempre de uma forma descontraída, mais estamos a fortalecer os laços entre as pessoas.” (EJ4, EFU: 9)

O tema foi também evidenciado como algo bastante pertinente:

“Mas eu acho ainda que o mais enriquecedor disto tudo foi o tema que veio nos trazer algo de novo e algo que nos fez e ajudou-nos imenso depois no nosso dia-a-dia porque toda a nossa atitude é feita sobre uma atitude sobre o outro e outro sobre nós que implica uma tensão, uma relação, poderá ou não surgir um conflito” (EC3, EFU: 17)

Com a dinâmica estabelecida houve oportunidade de todas as educadoras poderem trabalhar em conjunto e não apenas por valências (creche e jardim-de-infância):

“Os pontos fortes foi o facto de nos juntarmos todas (...)” (EJ4, EFU: 9)

E a partilha de experiências foi uma das dinâmicas mais apreciadas:

“Então, os pontos mais fortes foram sem dúvida a partilha e a troca de experiências.” (EC5, EFU: 10);

“(...) houve muita partilha entre as colegas, o que é que se podia fazer para melhorar, isso foi debatido, foi conseguido e foi concretizado acho eu.” (EJ1, EFU: 15).

“Em relação aos pontos fortes acho que foi, essencialmente, a troca de experiências.” (EJ8, EFU: 17)

A partilha era também enriquecida pela teoria. Assim, procurava-se, em conjunto, articular a teoria e a prática:

“E é assim, não eram só as formações aqui, com a parte teórica, mas foi a parte prática de ir observar, foi a parte prática de ouvir experiências diversas, de outras salas, e foi o que eu esperei.” (EJ2: 12);

“É assim: tudo o que tenha a ver com a vivência, com algo do nosso dia-a-dia eu acho que é sempre muito enriquecedor. Portanto, e lembro-me que, as sessões que nós tínhamos mais de troca de ideias, muitas vezes trazias textos e nós fazíamos a leitura do texto (...). Quando era as partes mais teóricas - em que eram aquelas leituras - não deixa de ser interessante, obviamente (...). Mas é assim: obviamente tudo o que gerava uma discussão em que as pessoas contavam “e eu faço isto e faço aquilo e já me aconteceu isto”, portanto, eu preferia muito mais a segunda parte da dinâmica, mas acho que foi sempre tudo interessante.” (EC3, EFU: 17).

E havia também momentos em que o questionamento suscitava a reflexão conjunta:

“(...) muitas vezes trazias textos e nós fazíamos a leitura do texto e depois realmente havia uma frase ou outra que nós depois teríamos que discutir. Portanto, tudo o que seja em actos de discussão - aquela discussão saudável, não é? - de troca de ideias, eu gosto mais, eu prefiro.” (EC3, EFU: 17)

“Claro que é também aquelas questões que tu foste colocando que nos faziam reflectir porque às vezes é preciso meter lenha na fogueira para a coisa se dar, não é? (...) “então, mas ao teres esta atitude acontece isso assim, assim, assim”/“ok, então eu vou experimentar que se acontecer isto assim, assim o que é que eu faço?” Ok, é levarmos ao outro lado. E acho que isso foi importante.” (EJ8, EFU: 17)

Tratou-se de um ambiente informal, no qual as educadoras partilhavam, reflectiam, mas também podiam desanuviar um pouco do quotidiano acelerado:

“E o estarmos aqui todas que aprendemos, mas acho também que foi num clima informal.” (EJ2, EFU: 11);

“E muitas vezes as conversas estendiam-se (...) nós acabávamos por nos perder naquela conversa – porque nos interessava bastante – e acabávamos por desviar um bocadinho de, se calhar, do objectivo da sessão. Mas acho que acabava por ser também muito proveitoso, porque realmente era, pronto, um foco de interesse de todas.” (EC5, EFU: 11);

““E”: mandar umas larachas de vez em quando e... desbloqueia um bocadinho também a pressão que tu vais tendo no teu dia-a-dia.” (EC2, EFU: 12);

“(...) e, muitas vezes isto funcionou também quase como catarse – a gente falava sobre tudo e mais alguma coisa, às vezes, não é!? (...). E, muitas vezes, houve momentos em que nós falámos de coisas que não tinham directamente a ver com a mediação de conflitos, mas que, de alguma forma, também contribuíram para que nos sentíssemos mais unidas.” (EJ4, EFU: 9).

O processo de formação foi pautado pela constante reflexão, quer individual, quer colectiva, quer oral, quer escrita. E, as educadoras reconheceram a sua utilidade e o seu desenvolvimento pessoal e profissional, por ter acarretado crescimento:

“E realmente o permitir que todas pudéssemos reflectir sobre o mesmo assunto, sobre o mesmo problema, sobre a mesma questão.” (EC5, EFU: 10);

“Ah:”: o que eu acho que, para nós, nestas alturas é bom é as partilhas, é as reflexões em conjunto, é podermos conversar umas com as outras e podermos trocar ideias... esse espaço, para mim, é muito bom. (EC2, EFU: 11);

“Um crescimento sem dúvida muito, muito importante sobre a reflexão da tua prática. (...). Tu paras como educadora para descrever uma situação que aconteceu e vais reflectir sobre ela e paras. Portanto, só mesmo num trabalho deste tipo é que tu usas e tens a oportunidade de o fazer, e foi útil nessa medida.” (EJ1, EFU: 17);

“(...) ainda bem que tu tiveste cá. A sério, Catarina. Eu também te digo que às vezes achava assim “hoje já é dia de ir para a reunião mas dava-me tanto jeito ficar aqui na sala a fazer estas coisas.” Também sou sincera que, por outro lado, não tinha vontade, mas agora que reflectimos sobre isso, vimos que nos faz crescer. Às vezes, custa-nos essas coisas de termos de sair de sala (...). Eu estou a ser muito sincera, mas depois está aqui o fruto daquilo que nós queremos. Tenho de te agradecer o facto de nos teres ajudado a reflectir sobre isso. (EJ8, EFU: 17)

“O relatório [reflexão final]! O relatório que eu achei que ia ser super difícil de fazer e achei que (...), mas depois a pessoa começa a escrever e sabe bem, sabe bem-estar a oficializar algo que marcou uma fase, mais uma fase e ficou registado como um... como sendo algo positivo para o teu crescimento.” (EC2, EFU: 12)

Há educadoras que recordam que as estratégias, fruto do processo formativo, estão já automatizadas:

“(...) olhando assim para trás, eu acho que foi tudo positivo. Acho que foi bom. Ainda hoje, eu acho que ainda hoje, não é!? vamos aplicando situações que fomos conversando e vão ficando sempre. Ficaram contigo e acabas por agir assim. Ponto alto... não te sei dizer.” (EC2, EFU: 12).

Houve, de igual modo, pontos fracos a apontar. Um dos constrangimentos do processo formativo passou, efectivamente, pela disponibilidade limitada (em termos de horário) da investigadora-formadora, a qual exercia, igualmente, a profissão de educadora a tempo inteiro (40h/semana) num outro colégio, tendo apenas autorização para sair mais cedo (1:30h) no dia de realização das sessões:

“Também a Catarina tinha aquela disponibilidade muito reduzida e as coisas tentaram-se organizar com que as pessoas” (EC3, EFU: 17).

Outros aspectos apontados por algumas educadoras foram, a parte teórica, quando as sessões eram mais dedicadas à leitura de textos, bem como o facto de ter que se escrever:

“Para mim os pontos mais fracos foi aquela parte mais teórica, mas que também nos faz falta, porque também se não tiveres essa parte não vais perceber, pronto... as definições, toda aquela teoria que tu ias trazendo, para mim acaba por ser a parte que menos prazer acaba por dar, não é!?” (EC2, EFU: 11);

“E porque tinha que fazer coisas escritas, que eu não fiz muito, confesso, devo ser a preguiçosa do grupo, porque eu e burocracias não nos damos bem. Se fosse sempre entrevista, eu tinha feito tudo. Mas essa parte mais de ter que escrever e ter que não sei quê, é sempre a parte mais chata que nós nos queixamos, mas pronto.” (EJ4, EFU: 8).

Contudo, este é um aspecto, à semelhança de muitos outros, que reúne diferentes opiniões, uma vez que a parte teórica foi também bastante valorizada:

“O ponto forte destas sessões foi mesmo esse: o termos acesso a literatura que nos esclarecia, que tirava dúvidas, que nos fazia, apontava um caminho, uma direcção” (EC1, EFU: 18).

Também as observações foram tidas como acréscimo de trabalho, contudo, trabalho ao qual mais facilmente podia ser deixado para segundo plano em detrimento dos deveres tidos como primordiais para o exercício profissional:

“Pontos fracos, só tenho um a apontar: que era muito difícil, com todo o trabalho que temos aqui enquanto educadoras fazer as observações e sinto que falhei neste sentido. Mas não considero um ponto fraco no trabalho que tu fizeste, mas foi um ponto fraco meu, no sentido em que é muito difícil com tanta coisa e se calhar, se tivesse feito mais, se calhar teria outras consequências no sentido em que teria arranjado mais estratégias. Não tenho mais pontos fracos. Eu é que falhei neste sentido. É sério. Eu sei. Eu disse-te. Mas é muito complicado. Eu sentia “que horror, tenho planeamentos, tenho isto, tenho aquilo, e ainda tenho mais as observações” E claro que, o trabalho que tivemos aqui não pode ser deixado para trás e se calhar, eu deixava isso para trás porque não era uma coisa menos importante, mas era o que eu podia-me escapar mais facilmente de fazer.” (EJ8, EFU: 16);

O comprometimento profissional das educadoras é bastante afincado, dadas também as características específicas do seu perfil profissional e, como tal, a própria realização das sessões em horário laboral chegou a ser apontado como aspecto pouco favorável:

“Os pontos fracos, ‘ah::’ Não sei... se calhar o horário só... que acabava por nos fazer despende de tempo da nossa rotina. E eu falo por mim, lembro-me de que naquela altura era um bocadinho complicado, porque uma das auxiliares faltava bastante e acabava por fazer com que a minha auxiliar ficasse sozinha e acabava por me sentir um bocadinho culpada, vá.” (EC5, EFU: 10).

A duração do processo formativo foi também considerada extensa, reconhecendo contudo alguns constrangimentos que podem ter relevado um pouco esse facto:

“Poderá ter sido extensa, mas nós também tínhamos o problema das limitações, (...). Poderia até ser muito mais breve e começar a horas e acabar a horas.” (EC3, EFU: 17)

No entanto, como assinalado logo no início deste ponto (*Balanço Global do Processo Formativo*), houve quem realçou o facto de se ter tratado de uma formação de longa duração, como propício ao amadurecimento de ideias (veja-se o primeiro exemplo acima da Camila, EC1).

Retomando outros pontos fortes apontados pelas educadoras relativamente ao processo formativo, focam-se os relacionados com o envolvimento de outros parceiros educativos, as auxiliares e os pais:

“Portanto, realmente era algo interessante, pertinente em que nós quisemos também chegar a outras pessoas que fazem parte do contexto educativo - que eu acho que isso foi muito importante, sensibilizar os outros também.” (EC3, EFU: 17);

“E acho que, depois, aquele culminar também com os pais, aquela reunião que nós fizemos, também acho que foi muito bom.” (EC2, EFU: 9);

Em relação a estes encontros (com as auxiliares e com os pais), as educadoras expressaram também uma apreciação positiva nas suas reflexões finais (RF), que foram já explicitadas no ponto tratado acima (*Envolvimento de outros intervenientes educativos*). Apenas a título de exemplo, exprime-se aqui o sentir da Rita e da Renata, respectivamente:

“A reunião com os pais foi um dos pontos altos desta formação.” (EC2, EFU: 2);

“Para as famílias foi também proporcionado um momento de reflexão sobre o tema e este foi um dos momentos mais marcantes da formação.” (EJ1, EFU: 3).

De um modo geral, a apreciação que foi feita do processo formativo, é ilustrada pelo sentir das educadoras nas seguintes frases:

“Foi um tempo bem empregue.” (EJ3, EFU: 14);

“Eu acho que foi muito enriquecedor o tempo que nós aqui passámos. Acho que foi muito bom” (EC3, EFU: 17);

“Eu acho que toda a gente saiu a ganhar.” (EJ2, EFU: 8);

“(...) o que é que se podia fazer para melhorar, isso foi debatido, foi conseguido e foi concretizado acho eu.” (EJ1, EFU: 15).

E, fazendo, de todas, as palavras da Nini:

“E achei que foi interessante e acho que foi um esforço tremendo.” (EC3, EFU: 17).

Poder-se-á também considerar que ao longo do processo formativo, procurou-se enfatizar aquilo a que Sachs (2009) apelidou de metáfora de *revitalização* e de *re-imaginação*, enquanto metáforas para descrever as abordagens de desenvolvimento profissional de professores. A primeira foca, essencialmente, as oportunidades para repensar e rever as práticas. E, a segunda, é transformadora ao nível das intenções e das práticas docentes para serem agentes críticos e inovadores, valorizando a partilha de experiências e conhecimento, bem como o questionamento e a reflexão.

As educadoras explicitam-no da seguinte forma:

“O tempo que demorou a formação, levando a criar uma relação de partilha das vivências, como a cimentar e explorar os conhecimentos que íamos debatendo foi muito importante. (...) Com esta formação aprofundei os meus conhecimentos, métodos e técnicas, enriquecendo-me pessoal e profissionalmente.” (EJ3, RF: 2);

“Era raro abriremos a caixa de e-mail sem estar imensa documentação muito importante (que nos remetias) que devíamos ler e reler e reler, porque a nossa prática e nós educadores – eu acho que qualquer profissão – temos a rotina, se é boa, ainda bem; mas às vezes as rotinas vão mais para o mal e mantém, mantém. Portanto é preciso alguém nos abanar e dizer “olha isto é bom. Esta atitude é que é boa. Não vás por aquele caminho”. São os tais abanões, o beber à fonte. E beber à fonte a quem nos ensina e a quem sabe mais. Foi isso que aprendi nestas partilhas e com as tuas formações.” (EJ2, EFU: 14);

“(Este trabalho) correspondeu às expectativas na medida em que de facto se abordaram novas estratégias para a resolução de problemas em que houve conflitos, em que houve muita partilha entre as colegas, o que é que se podia fazer para melhorar, isso foi debatido, foi conseguido e foi concretizado acho eu. (...) Houve um crescimento sem dúvida muito, muito importante sobre a reflexão da tua prática. (...). Tu paras como educadora para descrever uma situação que aconteceu e vais reflectir sobre ela e paras. Portanto, só mesmo num trabalho deste tipo é que tu usas e tens a oportunidade de o fazer, e foi útil nessa medida. (...) foi uma nova forma de registo de situações muito concretas, uma desmontagem *in loco* de coisas que acontecem com todas, portanto, facilita imenso o nosso trabalho (...).” (EJ1, EFU: 16-17);

“São estas coisas que nos vão formando, apesar de sermos adultas, não estamos já todas formadinhas, não é!? podemos sempre ir crescendo em vários níveis e pronto. E esta temática, de facto, não era uma temática que fizesse muito parte dos meus pensamentos e do meu dia-a-dia e que me perturbasse muito. Perturbava-me no sentido de *lá estão eles outra vez! Que Hurr...* como uma coisa que pesava, não é!? pesava. E agora, se calhar, não e os conflitos continuam a existir e têm que existir. E, às vezes, começo a pensar *mau que não existam conflitos*.” (EC2, EFU: 12);

“Levantou-me diversas questões às quais ainda vou procurando respostas. Formou-me mais um pouco, fez-me crescer como mulher, mãe e educadora.” (EC2, RF: 3);

“Para concluir penso que com esta formação fui crescendo enquanto profissional e caminhei no sentido de dar às crianças um bem-estar.” (EJ8, RF: 2).

2. A construção de conhecimento profissional – um processo integrador entre a teoria e a prática

A complexidade do conhecimento profissional pode ser apreendida através da compreensão e análise contextualizada do modo como é aprendido e usado em situação de trabalho.

Trata-se de um conhecimento que, tal como muitos outros aspectos do repertório dos docentes, precisa de ser reanalisado, revisto e alimentado por novos conhecimentos e novas compreensões.

Este é um conhecimento que se constrói na e pela prática, baseando-se quer na experiência, quer no conhecimento teórico e na reflexão sobre a experiência (Ponte, 1998).

Foi neste âmbito que se procurou orientar todo o processo formativo, aliando a teoria, a reflexão sobre a prática e a experiência, como atestam os seguintes testemunhos:

“E é assim, não eram só as formações aqui, com a parte teórica, mas foi a parte prática de ir observar, foi a parte prática de ouvir experiências diversas, de outras salas, e foi o que eu esperei.” (EJ2, EFU: 12);

“Porque (a teoria) dá-nos um alicerce para nós continuarmos. E nós também precisamos de uma base teórica e nós tivemos-la. E depois é preciso falarmos com os outros (...).” (EJ3, EFU: 7);

“Eu gostei muito de saber como é que as minhas colegas faziam e tentar experimentar.” (EJ3, EFU: 13).

O conhecimento prático é, efectivamente, dirigido para a prática e, estruturalmente, é composto pelo conhecimento processual (saberes-fazer) e pelo conhecimento declarativo (conceitos e suas relações).

De um modo geral, com o processo formativo, parecem ter ocorrido mudanças nas educadoras, ao nível das suas concepções e percepções sobre conflito e situações de conflito e ao nível dos seus saberes-fazer (saberes processuais) e saberes declarativos sobre o fazer (saberes procedimentais), no que respeita à sua actuação na mediação de conflitos entre crianças.

Quanto às mudanças ao nível das concepções sobre o conflito, é perceptível uma evolução. No início da formação era predominante uma atitude negativa face ao conflito sobre a positiva, como se pode constatar no quadro abaixo construído a partir dos sinónimos da palavra “conflito”, atribuídos pelas educadoras no princípio do processo formativo, aquando do momento de enunciar as expectativas relativas à formação (Anexo 21).

Quadro 48: Concepções de conflito

VALÊNCIA	Visão negativa	Visão neutra	Visão positiva
CRECHE	Discórdia		Resolução
	Negativo		
	Desrespeito		Positivo
	Rejeição	Discussão	Mudança
JARDIM-DE- INFÂNCIA	Problema	Ideias opostas	Relação
	Dificuldade	Atitudes	Resolução
	Agressões	Abordagem	Mudanças
	Agressivo	Desacordo	Solução
	Medir o poder	Choque	
	Infeliz	In-comunicação	
	Protagonismo	Chamada de atenção	
	Insegurança		

Pela análise do quadro, há um elevado número de palavras utilizadas pelas educadoras, que acentua uma conotação negativa do conflito, associando-o, por exemplo a algo “negativo”, “infeliz” e “agressões”, que remetem para uma perspectiva tradicional ou tecnocrático-positivista do conflito (Jares, 2002). Segundo esta, o conflito é visto como sinónimo de desgraça ou algo patológico, disfuncional ou, ainda, como uma situação indesejável ou a evitar, ou seja, um fenómeno desagradável.

O estudo de Jares (2002), entre outros, evidencia que predomina uma concepção negativa do conflito na sociedade em geral e enraizada no campo educativo, em particular. De facto, o termo *conflito* é utilizado para designar inúmeros fenómenos sociais que sucedem no dia-a-dia.

Com o decorrer do processo formativo, as educadoras foram evoluindo na forma como passaram a conceber o conflito. Apresenta-se de seguida o quadro relativo às entrevistas de *follow up*.

Quadro 49: Tema – Concepções de Conflito (EFU)

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	EC Fi	EJ Fi
Concepções de conflito	Perspectiva interpretativa	Leva à mudança	1	1
		Consustancial ao Homem	1	-
		Inevitável	2	1
		Disputa de algo	1	-
		Diferença de opiniões	1	-
		Algo positivo	2	1
		Algo bom	-	1
		Algo normal	1	-
		Naturais	-	2
		Saudável	-	1
		Inerente	1	-
		Relação	-	1
		Oportunidade de crescimento	-	1
		Promove aprendizagens	-	1
		Leva à evolução	1	-
		Importante para o desenvolvimento humano	1	-
		Acordo	-	1
		Aceitação da diferença	-	1
		Atitude	-	1
		Resolver sentimentos	-	1
		Momento de tensão entre duas ou mais partes	1	-
		Ponto de divergência entre pessoas	-	1
		Incomunicação transformada em comunicação	-	1
		Necessidade de consenso	-	1
		Perspectivas diferentes	1	1
		Desacordo	-	1
		Confronto	-	1
		Chamada de atenção	-	1
	Perspectiva tradicional	Dualidade ganha-perde	-	1

A partir da leitura deste quadro, o conflito parece ser maioritariamente encarado como algo positivo e as educadoras reconhecem o conflito como sendo algo:

- (i) *inevitável* (Jares, 2002; Martínez, 1999; San Martín, 2003; Shantz & Hartup, 1992; Torrego, 2003), “É algo (...) que tem de acontecer” (EC3, EFU: 7);
- (ii) *natural* (Fernández, 2001; Jares, 2001), “(...) são coisas naturalíssimas, como vimos.” (EJ8, EFU: 11);
- (iii) *inerente* (Burguet, 1999; Fonkert, 1999; Guillaume-Hofnung, 2000) ao ser humano, “O conflito é algo que faz parte do ser humano, em geral.” (EC5, EFU:1);
- (iv) *que possibilita a melhoria individual, grupal e institucional* (Carvalho Ferreira *et al.*, 2001), “E o conflito vai-nos fazendo (...) redescobrir a nós próprios, não é? E daí também há mudanças em nós e ajudam-nos a crescer, a ser... eu acho que se não houvesse conflitos entre as pessoas nós éramos sempre as mesmas pessoas e não evoluíamos. Há que evoluir. E do conflito evolui-se também.” (EC1, EFU: 4);
- (v) *necessário* (Lederach, 2000), “Mas é saudável ter conflitos.” (EJ3, EFU: 2);
- (vi) *consustancial* (Jares, 2002; San Martín, 2003) à vida, “O conflito está presente em todas as faixas etárias até o Homem, que é Homem, morrer. O conflito faz parte da nossa natureza. [Nós somos seres sociáveis, mas não crescemos e não evoluímos sem o conflito. O conflito também nos faz crescer.]” (EC1, EFU: 11).

Efectivamente, nas relações sociais, as pessoas têm conhecimentos, posições, preferências, interesses, desejos, necessidades, valores, maneiras de pensar e de fazer diferentes.

Estas percepções vão ao encontro de uma perspectiva hermenêutico-interpretativa do conflito (Jares, 2002), segundo a qual os conflitos são o resultado de diferentes visões, interesses e propósitos, podendo, ainda, resultar de formas distintas de percepção individual e/ou de deficiente comunicação interpessoal, e a forma de os trabalhar e prevenir passa pelo (r)estabelecimento de canais de comunicação entre as pessoas, melhorando as suas relações.

Assim, segundo esta perspectiva procura-se o entendimento das subjectividades de cada indivíduo mediante o estabelecimento de canais de comunicação e instigando à mudança de atitudes, competências e comportamentos, de forma a restabelecer e/ou melhorar a comunicação e as relações humanas (Jares, 2002). O conflito deixa, assim, de ser percepcionado como algo que deve ser silenciado, tornando-se algo para estimular a criatividade.

Apresenta-se, de seguida o quadro relativo às mudanças reconhecidas pelas educadoras ao nível dos seus saberes declarativos sobre o conflito.

Quadro 50: Tema – Mudanças nas Educadoras (EFU) – Saberes declarativos sobre conflito

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Saberes declarativos sobre conflito	Sobre a temática da mediação de conflitos	-	1
	Sobre conceito de conflito	2	-
	Sobre a estrutura do conflito	1	-
	Sobre consequência da forma de resolução do conflito	1	-
	Sobre a ocorrência de conflitos	-	2
	Sobre o potencial de aprendizagens e valores veiculados pelos conflitos	-	1

As mudanças de saberes declarativos está bem patente nos discursos das educadoras, como a seguir se exemplifica:

“E na altura era um desrespeito realmente. O conflito cria um ambiente porque alguém faltou a uma regra, alguém rejeita alguma coisa, não adere a uma norma. E era neste sentido. Actualmente (...) já não tenho a mesma visão no sentido de que o conflito é mau. Pronto, como mesmo algo horrível que tem de ser punido. Portanto, pode ser realmente outra forma de linguagem por parte da criança que nos ajude a olhar à volta e perceber que há coisas que não estão bem, poderemos melhorar. Talvez seja o modo que a criança tem de chamar à atenção” (EC3, EFU: 4).

Poder-se-á afirmar que o processo formativo, nomeadamente através do recurso a referências teóricas e as discussões de grupo, contribuiu para essa mudança:

“(…) aquelas pesquisas a nível dos vários autores que tu trouxeste e que nos sensibilizavas e, *n* coisas, era importante porque também foi interessante a gente ver que a nível do resto do mundo há pessoas que se preocupam também com estas temáticas (...)” (EC3, EFU: 27);

“(…) chega-se a estas conclusões que a partilha entre nós e a maneira como passamos a olhar o conflito de forma positiva, fez com que mudássemos um bocadinho a maneira de ser e actualmente a gente encara o conflito como algo positivo e que tem de acontecer” (EC3, EFU: 6-7).

“(…) quando eu pensava no conflito como o tal confronto de ideias, uma coisa que não devíamos promover, principalmente no espaço, no contexto jardim-de-infância. É uma coisa que não gostamos de promover, não é? – que é o conflito – entre os miúdos, entre nós e as crianças,.... Mas, de facto, depois das nossas reuniões e de termos pensado juntas, chegámos à conclusão que era bom até que houvesse esse tipo de situações nas salas, para podermos também promover aprendizagens no meio dos miúdos, para falarmos de coisas que tem a ver com cidadania, valores, no fundo até se tornou numa coisa mais positiva desse ponto de vista. Portanto foi uma mais-valia, de facto.” (EJ1, EFU: 2).

De facto, desde a mais tenra idade, que as crianças se esforçam por ser reconhecidas num contexto social em constante mudança, no qual são confrontadas com uma diversidade de pensamentos, sentimentos, desejos e interpretações da realidade, que ocasionam conflitos, presentes em todos os contextos, ao longo de toda a vida. É, pois,

“(…) nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (DEB, 1997: 51-52).

É nas e pelas experiências do seu dia-a-dia, que a criança vai construindo o seu próprio *eu* e se vai socializando, acedendo a conhecimentos acumulados culturalmente, em termos de atitudes, normas e valores. Em contexto de educação de infância a aprendizagem ocorre nas vivências quotidianas diárias, com as outras crianças e adultos.

Ao nível da educação para os valores, contemplada na área de conteúdo *Formação Pessoal e Social*, concebe-se que “(…) ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (DEB, 1997: 52). Essa consciência é-lhe dada pela vida em grupo: “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar **situações de conflito** [ênfase adicionado]” (DEB, 1997: 37) e é esse “(…) confronto de opiniões e a **solução de conflitos** [ênfase adicionado] que permite uma primeira tomada de consciência de **perspectivas e valores diferentes** [ênfase adicionado], que suscitarão a necessidade de **debate e negociação** [ênfase adicionado], de modo a fomentar **atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença** [ênfase adicionado]” (DEB, 1997: 54). Compete, pois, ao **educador** atender a essa necessidade,

apoando “(...) as **tentativas de negociação e resolução de conflitos** [ênfase adicionado], favorecendo ainda oportunidades de colaboração” (DEB, 1997: 37).

Outro aspecto também pertinente foi o facto de se diferenciar as situações que são consideradas, efectivamente, como conflito, daquelas que não o são:

“Porque às vezes, nós se estamos numa situação, olhamos de repente para uma situação entre crianças, às vezes pode não ser um conflito, pode ser um simples trocar de palavras e eu, pelo menos antes, sinceramente, antes desta formação tinha muito mais abertura de (tudo era conflito), assim que via qualquer coisa, ia logo a correr (...). E às vezes nem sempre era, não é? Se deixássemos as coisas correrem” (EJ8, EFU: 1)

“Aquilo que eu mudei mais, pronto, foi perceber o que é que era o conflito (...). Eu percebo que conflito é algo que se gera entre duas crianças, uma situação (...) que envolve ambas as partes, não só uma (...) E nem tudo o que acontece na sala é conflito. Por exemplo: se uma criança tira um brinquedo à outra e foge (afasta-se com ele) e a outra não reage, não podemos considerar isso um conflito. (...) eu fui sendo capaz de perceber o que é que era conflito e o que é que não era” (EC1, EFU: 1-3).

Isto porque, concordou-se com o facto de que para haver conflito interpessoal era necessário haver, pelo menos, duas crianças envolvidas e haver *oposição mútua* (Shantz, 1987), confirmando assim que ambas as partes haviam percebido alguma forma de oposição ou incompatibilidade entre elas (Carvalho Ferreira *et al.*, 2001).

Houve um aprofundamento do estudo sobre o conflito, sendo que um dos aspectos focados foi a estrutura do conflito na infância. O conflito é algo que sucede frequentemente, mas com a sua complexidade própria e que, como já mencionado, deve ser despercebido, procurando analisar as suas causas e consequências, entre outros aspectos:

“E devido à formação que nos fez ver o conflito não de como algo que aconteceu, *pronto, já passou*, mas em algo que temos de analisar porque provavelmente teve a sua causa, portanto, algo aconteceu (...) há um porquê antes, houve uma causa e depois há as consequências.” (EC3, EFU: 3).

Estas consequências podem ser construtivas ou destrutivas dependendo da forma como a situação conflituosa for gerida. Esta foi também uma mudança de perspectiva, mas sobre as consequências da forma de resolução do conflito.

“(…) não tem que ser sempre uma coisa má. Depende daquilo que acontecer, da forma como for resolvido e o que advier depois daí, no futuro.” (EC1, EFU: 1).

Há também quem refira ter adquirido uma nova compreensão relativa ao potencial de aprendizagens e valores veiculados pelos conflitos:

“(…) que era uma coisa que se calhar não fazíamos ou não temos essa preocupação, de abordar o conflito como uma forma de aprendizagem, ou de promoção de valores diferentes e de competências entre os miúdos para resolverem problemas, etc. e aquele tempo de paragem semanal permitiu-nos exactamente isso.” (EJ1, EFU: 2).

Efectivamente, o conhecimento declarativo favorece a possibilidade de se agir com maior clareza, levando ao ajustamento das intervenções práticas sobre a realidade e prevendo os resultados das acções.

Também uma análise inferencial das mudanças das educadoras, ao nível da sua actuação, permite explorar os saberes procedimentais e processuais subjacentes a essas práticas. O quadro seguinte aponta alguns desses saberes, neste caso conscientemente explicitados pelas educadoras com dimensões onde houve mudança.

Quadro 51: Tema – Mudanças nas Educadoras (EFU) – Ao nível das actuações

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Ao nível das actuações - saberes procedimentais sobre actuação em situação de conflito	Levar as crianças a conversar entre si	1	-
	Observar antes de agir	1	-
	Dar tempo e espaço para a resolução autónoma	2	-
	Ouvir ambas as partes para ser justa	1	-

Houve educadoras que, a propósito das mudanças introduzidas no seu modo de actuação em situação de conflito, referem explicitamente saberes procedimentais em termos de estratégias a utilizar como: observar antes de agir; levar as partes a conversar entre si; ouvir ambas as partes; levar as partes a negociar entre si; e dar tempo e espaço para a resolução autónoma.

Estes saberes surgem associados a saberes sobre as consequências de acção, sobre as necessidades das crianças, sobre os seus próprios valores e atitudes:

“Quando há conflito, então (...) o melhor é observar primeiro e então depois, reagir. (...) se as crianças forem levadas a conversar, a dialogar, a resolver, nasce uma situação positiva” (EC1, EFU: 1);

“A formação foi-nos sensibilizar no sentido de falar com ambas as partes, fazê-las negociarem, às vezes, o conflito em questão, o que estava ali em questão, fazer com que as crianças aprendam desde muito pequeninas a resolverem as suas coisas (...) olhando nos olhos, aprendendo a partilhar.” (EC3, EFU: 3);

“E o que agora eu percebo é que ao ouvir as crianças, percebe-se quem começou primeiro e quem não começou. E... e é muito mais fácil ser justo com elas se ouvirmos as versões de ambas” (EC1, EFU: 5);

“(...) fazê-las negociarem, às vezes, o conflito em questão, o que estava ali em questão, fazer com que as crianças aprendam desde muito pequeninas a resolverem as suas coisas (...)” (EC3, EFU: 3);

“(...) e perceber que as crianças precisam de tempo e de espaço próprio para ‘Ah:’: se entenderem, para entre eles ‘Ah:’: descobrirem estratégias nem que sejam conversas, brincadeiras, pronto, o que quer que seja ‘Ah:’: ajuda, entreada para resolverem os conflitos entre pares, entre eles.” (EC1, EFU: 3);

“E depois, elas próprias, elas sentirem que ao porem o amigo triste (...) no sentido de fazer com que a criança olhe para o outro e que observe mesmo que a outra criança ficou magoada, ficou triste e que com este tipo de comportamento repetido faça com que a criança vá interiorizando que aquelas atitudes têm de ser mais controladas” (EC3, EFU: 3).

Deste modo, subjacente às práticas e à mudança de práticas estão também mudanças de saberes procedimentais e processuais, mas também saberes declarativos sobre as crianças, os contextos, os fins e valores educativos. Parece tratar-se, ainda, de uma mudança dos saberes em uso ou competências, que organizam atitudes, valores e saberes de um modo integrado e favorecem o uso de estratégias desses saberes, nos contextos particulares, nomeadamente competências interpessoais (empatia, diálogo, escuta activa, imparcialidade, multiparcialidade, exprimir sentimentos, entre outras) e reflexivas (observação, questionamento, ponderação na acção, entre outras).

Trata-se, não apenas do desenvolvimento a nível cognitivo e comportamental, mas de um desenvolvimento de dimensões afectivas e emocionais. A ética surge na confluência destas duas. A responsabilidade, o cuidado e a justiça são princípios que estão subjacentes à actuação das educadoras.

Em síntese, aquilo que foi mais trabalhado no processo formativo e aparece de forma recorrente nos discursos das educadoras parecem ser saberes que vão, em certa medida, de encontro aos conteúdos apontados na tipologia de Shulman (1987), isto é, relativos ao:

- conhecimento pedagógico geral, nomeadamente sobre estratégias a utilizar na mediação de conflitos:

“Foi uma oportunidade de nos ouvirmos uns aos outros, de nos auto criticarmos, de esclarecer pontos de vista, de trocarmos práticas, estratégias, ideias e essencialmente de nos “ajudarmos” na busca de soluções diferentes para problemas comuns.” (EJ1, RF: 2);

“[É importante salientar que muitas vezes eram adoptadas estratégias que tinham sido partilhadas nas sessões, algumas eram bastante eficazes com determinadas crianças] e outras não surtião qualquer efeito.” (EC5, RF: 2)

“(…) quero destacar o trabalho da auxiliar de acção educativa, pois partilhámos e aferimos estratégias adequadas para algumas crianças do grupo” (EJ3, RF: 2)

“O facto de trabalharmos em grupo, reflectirmos em conjunto, percebermos que todas temos momentos de grande tensão, ajudou-me bastante a definir estratégias mais eficazes e eficientes.” (EC2, RF: 2)

“A forma como passámos a “olhar” o comportamento das crianças fez também com que nos tornássemos mais cautelosos, tolerantes e sensatos a nível da actuação no dia-a-dia. Muitas vezes agimos impulsivamente e não damos “espaço” a explicações.” (EJ1, RF: 2);

“Desta forma, penso que com esta postura mais consciente posso ajudar melhor as minhas crianças a serem bem sucedidas nesta questão dos conflitos que para elas é tão significativa e torna-las crianças mais felizes e preparadas.” (EC5, RF: 2)

- conhecimento pedagógico geral, relativo à planificação:

“(…) para nós começou (para mim e a nível do grupo) a ser mais facilitador na minha gestão da sala e na planificação, estarmos atentos a estas coisas. Eu penso que foi mais estes factores o resultado da nossa postura, ao pensarmos: “agora vamos pensar que realmente o conflito não é nada de mau, mas algo que temos de analisar de outra forma” e realmente é. E fomos ver que aquilo pode ser trabalhado de outra forma, interpretado, feito uma linguagem diferente ‘Ah:’ e que a nossa atenção é fundamental.” (EC3, EFU: 6-7)

- conhecimento dos alunos e suas características, o que leva a uma adaptação das estratégias à idade e personalidade das crianças e aos tipos de conflito:

“Vimos na reunião (com os pais) que as crianças são manipuladoras e levam os seus caprichos aos limites e que por vezes os pais não têm a paciência, nem a firmeza necessária para combater tais comportamentos.” (EC2, RF: 2);

“As crianças resolvem problemas ou conflitos de forma essencialmente impulsiva e física de confronto ou de fuga, mostrando ausência de coordenação de perspectivas em relação a si próprio e ao outro.” (EJ1, RF: 1);

“Este trabalho resultou de uma forma positiva uma vez que ao longo do ano as crianças foram-se tornando cada vez mais autónomas perante situações destas.” (EJ8, RF: 2);

- conhecimento dos fins educativos, propósitos e valores, que leva a uma atenção e actuação coerente com esses propósitos e valores (como a justiça, o respeito, a autonomia, entre outros):

“(…) porque para eles esta questão da justiça, “do é meu do é teu”, “eu estava primeiro eu estava depois” ou “eu estava primeiro a brincar e deixei ali só por um bocadinho”, estas coisas não estão muito presentes e há que também ir trabalhando neste sentido com eles para eles irem fazendo estas descobertas (EC1, EFU: 5)

“(…) eu acabo por, muitas vezes, também não ter que intervir, a não ser que eu ache que é sempre a mesma criança a ser injustiçada, por exemplo.” (EC2, EFU: 3)

“(…) fez-me realmente ouvir todos até ao fim. E pensar assim: “não, agora não interrompes. Está ela a falar e a seguir falas tu. (...) fez-me ficar mais alerta, mais atenta (EJ2, EFU: 2)

“Mas o facto deles já não virem ter connosco, primeiro já revelam uma autonomia da parte deles para esta área”(EJ8, EFU: 3)

Os conflitos levam-nos a relacionar com os outros e se bem orientados ensinam-nos a nós e às crianças que temos ao nosso encargo, a viver em harmonia e a sermos mais solidários. (EJ3, RF: 2).

3. Interdependência entre o desenvolvimento pessoal e profissional

As mudanças ocorridas reportam-se não apenas a determinadas áreas do conhecimento e da acção na esfera profissional, mas também se aprofundam e estendem a esferas da vida pessoal. No quadro abaixo, relativo às entrevistas de *follow up*, analisam-se os dados centrados nessa interdependência e em dimensões do foro intrapessoal e emocional, transversais às esferas profissional e pessoal.

Quadro 52: Interdependência entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional (EFU)

CATEGORIA	INDICADOR	EC Fi	EJ Fi
Actuação face ao conflito, na esfera pessoal	Dar tempo e espaço aos filhos para a resolução autónoma	1	
	Castigar ambos os filhos como forma de actuação imparcial	1	
	Dar tempo e espaço ao marido para a intervenção face aos conflitos dos filhos	1	
	Potencial para diminuir os conflitos entre adultos	1	
	Possibilidade de utilização das ferramentas adquiridas em contextos diferentes	1	
	Capacidade de ter uma atitude reflexiva face a qualquer ocorrência de conflito	1	
Dimensões intrapessoais	Aumento da auto-estima	1	
	Acreditar na capacidade resiliência	1	
	Maior distanciamento emocional	1	1

Como se pode constatar, a partir do quadro anterior, trata-se de um processo de interdependências múltiplas, que se estende para além das educadoras e da relação com as crianças directamente envolvidas em situações profissionais, e que vai afectar as relações entre outros, nomeadamente as suas famílias:

“Portanto, e é importante a gente parar para pensar porque depois disso é uma coisa que é um bocado contagiante, depois sai e passa de nós para as crianças, das crianças entre crianças, depois das crianças com os irmãos em casa e com os pais, e depois nós com os pais e com a família.” (EC3, EFU: 9);

“(…) parece que é tudo abstracto. Mas depois, se houver alguma atitude positiva por parte das pessoas que estiverem receptivas a tudo o que tem de ser pensado e reflectido e investigado e perceber que as coisas têm todas uma razão de ser ‘Ah’: das variadíssimas formas nós conseguimos contagiar as outras pessoas que estão connosco e minimizamos também os nossos conflitos, entre os adultos, porque todos nós somos diferentes e temos maneiras de agir (diferentes). E isso depois também é um grande desafio que eu acho que é também importante porque não existem conflitos só entre as crianças, existem conflitos entre os adultos.” (EC3, EFU: 7)

Houve quem tivesse a noção da transferência entre a esfera profissional e a pessoal, decorrente de uma compreensão e da integração de novas atitudes e padrões de comportamento:

“E na própria relação com os meus filhos e até com o meu marido as coisas são mais tranquilas e mais calmas. (...) Também tinha um péssimo feitio eu, porque quando via uma situação de conflito entre eles os dois (filhos) e que o pai tentava resolver, eu achava que ele não era capaz e então eu, ia logo e de certa maneira também o desautorizava perante os meus filhos. E agora não. (...) Se o pai também tem que resolver a situação eu distancio-me, não intervenho e dou-lhe o espaço dele para intervir (...). Fui percebendo estas coisas, ajudou-me a perceber isso e hoje em dia, há coisas muito mais interiorizadas e que já são automáticas e pronto, já não há que pensar muito nelas, naquelas situações: sei como agir, como fazer e dar o espaço a cada um para ter o seu papel e pronto, gerir da melhor forma.” (EC1, EFU: 2).

“É assim, a nível pessoal sim (dedico mais tempo para reflectir). Se calhar não faço todos os dias, não é!? obviamente. Mas... chego à conclusão que, de facto, há muitas coisas e acabas por ter conflitos com outras pessoas, que são desnecessários e

que, há coisas muito mais importantes do que aquelas... coisas banais, do dia-a-dia e que não interessam e que é só mais uma coisa para a pessoa se aborrecer, porque também já vais cansada e todos os dias repetes a mesma coisa, mas isso não é importante, de facto. Nós... é isso que eu te estava a querer dizer, nós vamos crescendo também a nível pessoal, porque, situações que se vão passando à tua volta e tu percebes que não somos nada, portanto, temos é que aproveitar e dar-mo-nos bem enquanto cá estamos, porque (ri-se) de hoje para amanhã a vida muda muito.” (EC2, EFU: 11).

À interdependência entre o desenvolvimento pessoal e profissional não serão alheios alguns processos internos, que favorecem o aprofundamento das mudanças, tornando-as mais constantes, integradas e estáveis no tempo, transferidas para diversos contextos. Entre estas dimensões intrapessoais do foro emocional.

Trata-se do desenvolvimento de competências emocionais, onde reflexividade, humor, distanciamento emocional, desidentificação e diálogo parecem conjugar-se:

“É uma das coisas que ainda hoje em dia eu penso sempre: antes, até aqui eu era muito impulsiva. Eu reagia muito sob, de imediato nas coisas e bastava um olhar de uma pessoa ou um comentário mais brincalhão – mas se calhar eu não aceitava também – por achar que aquilo era um conflito. Hoje em dia eu lido muito com o conflito com brincadeira. Encaro as coisas de uma forma muito mais leve, a brincar, (...) e tento desmistificar e minimizar as coisas que são ditas. Não encaro, não reajo tanto de imediato e tento analisá-las primeiro, a pensá-las primeiro para depois perceber se vale a pena reagir, falar com aquela pessoa, esmiuçar as coisas ou não. Penso um pouco a importância que elas têm e só depois então é que vejo se vale a pena actuar ou não.” (EC1, EFU: 2).

“[‘Ah:’: já não me sinto zangada, por exemplo, não me zango, ou seja, aquilo que nós, às vezes, ficamos irritadas com as situações como se as situações fossem connosco, não, não... já não sinto essa zanga ou essa irritação de como se a situação estivesse quase como se não conseguisse resolver (...) resolver já as coisas com uma certa calma, com uma certa... aliás, às vezes basta que haja um conflito e se eu tiver uma resposta calma e disser ‘*o que é que se passa?*’ ‘ah:’: a coisa só por si acalma, porque eu não estou numa atitude de... eu própria irritada porque aquilo não está, não está... que me está a irritar, porque não está a correr bem, não. Acho que a nossa própria postura, apesar de estarmos envolvidos (...) no nosso papel de adulto, que não está a passar pela situação, ou seja, (...) está de fora e, portanto, tem de ter uma atitude mais calma (...)] eu acho que nesse aspecto sou capaz de ter melhorado. E o facto da escuta das crianças, que eu acho que é significativo, de não dizer logo “*mas porque é que tu fizeste isso?*”, quando, se calhar, a criança nem fez (...). Mas acho que, mais ou menos continuo na mesma linha. Melhorei, com certeza.” (EJ4, EFU: 5).

Nesta mesma linha de actuação encontra-se a educadora Rita, que evidenciou ter uma maior distanciamento emocional das situações de conflito que ocorrem no meio envolvente:

“Catarina, hoje em dia falam à vontade, já me preocupei mais com o que diziam e massacravam, *os pais não sei quê e os pais não sei quê...* estou nem aí, podem dizer o que quiserem à vontade, já aprendi a desligar. (...) não me afecta, já não me enerva, não mexe tanto comigo.” (EC2, EFU: 12).

Trata-se, também, de acreditar na sua própria capacidade de resiliência, levando a uma melhoria da auto-estima:

“E há muitas inibições que depois também são ultrapassadas, porque cremos “olha, aquela pessoa não é perfeita, também. Não é... Pronto. Também tem as suas dificuldades, mas consegue dar o salto, consegue trabalhar, consegue também com essas situações, então eu sou capaz também de fazer.” Pronto. Acaba também por nos ajudar a crescer como pessoas e como profissionais. Acho que a troca de experiências só nos enriquece a todas.” (EC1, EFU: 13)

“[(...) E fez-me pensar que não sou caso único.] De certa forma ‘Ah:’: fez crescer o meu ego, a minha auto-estima nesta situação e encarar as coisas como elas são, com naturalidade.” (EC1, EFU: 12)

Um ano após a realização do processo formativo, os discursos das educadoras enunciaram haver uma maior estabilidade, alcançada através de uma integração onde saberes, atitudes e práticas se reorganizam em novos sentidos e perspectivas de vida:

“Eu penso que ganhei um bocadinho esta postura muito positiva para a minha vida, para a minha profissão, para a minha relação com os outros analisando o conflito de outra forma, olhando para o conflito com outros olhos, algo que vem mexer connosco e olharmos, fazermos uma reflexão constante das nossas atitudes e que realmente tudo se resolve com calma, com paz, com carinho, com conversa, com comunicação entre as pessoas porque se nós conversarmos umas com as outras minimizam-se os conflitos, se nós formos agradáveis uns para os outros, minimizam-se os conflitos.” (EC3, EFU: 16);

“É importante as pessoas terem um bocadinho de uma inteligência e de uma certa receptividade pelo outro, que é diferente de nós e que não pensa da mesma maneira e aceitarmos a crítica que muitas vezes a gente não gosta, que nos digam que a gente não está a fazer bem, e isso, às vezes, é importante porque o conflito muitas vezes, quando a gente vai reflectir um bocadinho sobre a criança, chegamos a conclusão que “olha que giro, isso até connosco acontece”. Portanto, tudo isto acho que foi importante porque mexeu um bocadinho com atitudes, com valores, com posturas, com relações. Eu penso que foi muito importante.” (EC3, EFU: 7).

Trata-se de um processo de consciencialização e também de convicção que levou a uma intencionalidade educativa, nomeadamente de procurar um isomorfismo entre a conduta do educador e das crianças:

“(...) nós só somos modelos se tivermos consciência daquilo que somos, quem somos, do que queremos e da forma como devemos proceder e ter presente que nem sempre acertamos, nem sempre somos bem sucedidos, mas temos os meios para ser melhor. E levar as crianças a perceber isso também e ajudá-las nesse sentido porque quando tentamos resolver um conflito ou tentamos que as crianças percebam o que é que é o conflito, por que é que se criou, ao ouvi-las, ao falar com elas ou tentar que elas percebam essas coisas estamos a mostrar-lhes que podem ser melhores pessoas também, não é? Nós só podemos, fazer, exigir isso deles se nós próprios quisermos isso para nós mesmos.” (EC1, EFU: 6);

Acresce-se que a esta interdependência entre a esfera profissional e pessoal corresponde também uma interdependência de factores múltiplos e que a formação terá tido um contributo

relevante mas não terá sido o único. Efectivamente, toda a experiência de vida, em diferentes contextos, contribuiu para a construção de conhecimento prático e para o desenvolvimento integral dos profissionais de educação.

“(…) tem a ver com o percurso, de experiência, de carreira e de a pessoa começa a – entre aspas – “ganhar calo” e consegue resolver já as coisas com uma certa calma” (EJ4, EFU: 5);

“Eu acho que tudo vem da tua história, da tua história de vida. Cada pessoa é muito aquilo que se passou ao longo da sua vida” (EC2, EFU: 11).

Ser educador é transportar a sua personalidade para o exercício de uma profissão eminentemente relacional. Não é possível desligar as esferas. É ser pessoa e assumir a sua individualidade, ao mesmo tempo que se está atento ao outro, nestes casos às crianças, como pessoas que precisam construir a sua individualidade, assumindo a sua singularidade, no encontro com os outros.

4. Contextos e Dinâmicas Colaborativas na Escola – aprofundamento de uma cultura colaborativa

4.1 A colaboração na escola, no início do processo formativo

Este ponto refere-se à caracterização das dinâmicas de colaboração já existentes na escola, evidenciados pelas educadoras nas entrevistas de *focus group* (EFU). As informações obtidas foram organizadas consoante o quadro abaixo:

Quadro 53: Tema – Dinâmicas de Colaboração na Escola

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Colaboração entre educadoras	Trabalho em equipa	-	1
	Reuniões de equipa de educadoras (mensais)	1	1
	Reuniões esporádicas para preparação de festas	1	-
	Partilha de materiais	1	-
	Partilha de materiais entre educadoras da mesma valência	1	1
	Partilha de ideias entre educadoras da mesma valência	1	1
	Trabalho de equipas organizadoras de espaços	2	1
	Assegurar apoio	3	-
	Valorização e respeito mútuo pelo trabalho de cada uma	2	-
	Sentimento de pertença	1	-
	Crescimento mútuo	2	-
	Coesão do grupo de educadoras	2	-

A cultura de escola influi no desenvolvimento profissional dos docentes, podendo ajudar, impedir ou retardar esse desenvolvimento (Hargreaves, 1998). Para este mesmo autor, a cultura de escola é entendida enquanto partilha de “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (p. 185).

Nesta escola, os docentes tiveram já um longo percurso conjunto – tendo a maioria mais de 10 anos de tempo de serviço no mesmo local de trabalho. Este é também um dos aspectos salientado pelas docentes, a estabilidade do corpo docente, pois “(...) nós somos uma equipa que já está cá há muito tempo” (EJ1, EFG: 4). E, como tal, “temos feito um percurso de tantos anos, temos crescido todas” (EC3, EFG: 20).

Aquando da caracterização da relação estabelecida entre as educadoras, estas realçaram a coesão entre todas, um sentimento de “unificação, de aceitação de todas nós, do tipo o nosso *team*, o nosso grupo” (EC3, EFG: 23) e, aliás, há quem reforce a ideia, afirmando: “eu acho que as educadoras até são cada vez mais unidas” (EC4, EFG: 20) e até esclarecendo que “aqui não há as mais velhas nem as mais novas, porque respeitamo-nos todas e há, assim, uma unificação de trabalho” (EC3, EFG: 20). No fundo “as pessoas estão a crescer e as coisas vão melhorando (...). Vamos crescendo todas” (EC4, EFG: 20).

Para haver um efectivo crescimento, compete à liderança da escola sustentar o envolvimento de todos os intervenientes educativos em actividades que possibilitem o seu progressivo desenvolvimento tanto pessoal como profissional (Maxwell, 2008), procurando, de modo particular, promover oportunidades de melhoria de desenvolvimento profissional dos docentes.

A instituição é uma escola de grandes dimensões, que emprega cerca de 50 funcionários (docentes e não docentes) e acolhe cerca de 230 crianças dos 4 meses aos 5/6 anos de idade. Há um esforço conjunto de todos colaborarem, na medida do possível, para o bem comum.

Assim, as educadoras evidenciam as dinâmicas consideradas colaborativas levadas a cabo dentro da escola e entre a escola e diferentes intervenientes e outras entidades educativas: entre educadoras; entre educadoras e auxiliares; entre educadoras e psicóloga; entre educadoras e pais; entre educadoras e outros funcionários da escola; com toda a escola; entre escola e outras escolas da mesma congregação; entre escola e instituições do ensino superior; entre escola e outras instituições; e entre escola e escolas de outros países. Aqui são, sobretudo, focadas as dinâmicas colaborativas levadas a cabo entre as educadoras.

No interior da escola, as educadoras começam por destacar a colaboração entre elas próprias. As educadoras referem a existência de reuniões mensais: “Penso que o trabalho assim mais comum entre todas que é posta em evidência assim a colaboração é as nossas reuniões mensais” (EC3, EFG: 1), ainda que pareça que considerem ser insuficientes, como deixa transparecer o discurso desta outra educadora: “nós só costumamos estar juntas nas reuniões de educadoras que só acontecem uma vez por mês” (EJ4, EFG: 24). Esporadicamente podem também ocorrer reuniões entre as educadoras, nomeadamente, para preparação de festas: “quando achamos que é importante haver um ponto de encontro à tarde, para unir opiniões ou trabalharmos opiniões para determinada festa geral da escola ou assim, costumamo-nos juntar e pedir a colaboração entre umas e outras.” (EC3, EFG: 1).

As educadoras também se reúnem por equipas organizadoras de espaços: “E também há as equipas organizadoras da escola. Também é importante, é uma colaboração também (...)” (EC4, EFG: 2), ou seja, “no início do ano, portanto, são convidadas, no grupo das nossas 11 educadoras, organizarmo-nos em pequenos grupos para ficarmos responsáveis por um espaço. Três educadoras são responsáveis em dinamizar a sala de oração ao longo do ano, outras duas ou três educadoras são responsáveis de dinamizar o refeitório, outras são ... ao longo do ano” (EC3, EFG: 2) E, portanto, “(...) havendo equipas, é muito mais fácil haver uma divisão de tarefas” (EJ1, EFG: 2).

Desta forma, pode-se afirmar que é valorizada e estimulada a interdependência, sendo que as equipas baseiam-se na *responsabilidade colectiva* (Nias, Southworth & Yeomans, 1989, citados por Fullan & Hargreaves, 2001), sendo este um dos aspectos que caracteriza uma cultura colaborativa.

Segundo as categorias de relações colaborativas propostas por Little (1990), autora referida por diversos autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; e Menezes & Ponte, 2009), as educadoras envolvem-se, essencialmente, na *partilha*. Este tipo de relação colaborativa concorre, essencialmente, para o intercâmbio de ideias, materiais, opiniões e métodos de trabalho. No início do processo formativo a *partilha* dá-se, no entanto, quase que exclusivamente entre as educadoras pertencentes à mesma valência: “(...) *partilha* de materiais ou ideias para fazer alguma coisa, para fazer algum projecto” (EJ5, EFG: 1).

Há também tentativas de estabelecimento desse tipo de relações de colaboração entre as educadoras das diferentes valências – creche e jardim-de-infância – “Às vezes tentamos também conversar com as amigas do jardim-de-infância, para ver mais ou menos (...) pronto, isto nem é muito possível, mas dentro daquilo que estamos a fazer, muitas vezes vamos buscar livros à sala delas, que a gente não tenha, para contarmos outras histórias. E, portanto, há sempre uma colaboração” (EC4, EFG: 1).

Também são explicitados processos relativos a uma outra categoria de Little (1990), denominada *narrar e procurar ideias*, ou seja, as educadoras procuram estabelecer interacções à procura de novas ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram. Trata-se de trocas informais e esporádicas de histórias. Uma das educadoras relata:

“Acho que temos colaboração nos projectos... pronto, os nossos nem são bem projectos são actividades que vão desenvolver um pequeno projecto... Nós temos entre nós, por exemplo, eu e a Camila como somos vizinhas este ano, falamos muito sobre o que é que ela está a fazer e o que é que eu estou a fazer...” (EC4, EFG: 1).

Como Nias *et al.* (1989, citados por Fullan & Hargreaves, 2001) defendem, as culturas de colaboração não se definem na base da organização formal, mas na de atitudes, qualidades e comportamentos – ocupando lugar central a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura. O grupo de educadoras dá grande ênfase e valoriza bastante a disponibilidade para ajudar e apoiarem-se mutuamente, como expresso nos seguintes excertos:

“(...) se falta alguma colega ou assim, também temos o cuidado, se tivermos a disponibilidade e os meios de colaborar umas com as outras, ou ajudando na sala...” (EC1, EFG: 1);

“(…) por exemplo, ainda hoje, a colega do lado está sozinha, porque falta pessoal, nós abrimos as portas das salas para ficarmos as duas salas juntas. Colaboramos muito e isso é importante!... a gente sentir-se disponíveis para os outros” (EC3, EFG: 7);

“a maior parte das colegas está sempre disponível para ajudar” (EC4, EFG: 21).

Em todos os discursos encontra-se patente a necessidade e vontade de assegurar todo o tipo de apoio às colegas.

Uma das educadoras sublinha o facto de que a colaboração deve ser consciente e atender às situações inesperadas que possam ocorrer,

“E aqui está a nossa colaboração, a nível da nossa consciência. De colaborar com elas (todas as colegas) conscientemente. Eu acho que a gente ao pensar que a colega tem de ser disponível para ir ter com uma filha (que está doente) estamos a colaborar no sentido de dizer “olha se calhar é preciso ir dar ali uma ajuda”” (EC3, EFG: 22).

Em certa medida, e, particularmente, entre mulheres, parece haver necessidade de compreensão da vida pessoal entre colegas. Assim, é realçada a procura de aceitação e união da vida pessoal e da profissional – outro dos aspectos apresentados pelos autores acima referidos. Tal facto leva a que haja uma maior compreensão entre todos os membros da escola e faz com que a outra pessoa tente

“(…) perceber as diferentes fases da vida (umas das outras), quando os filhos são pequenos precisam mais, não quer dizer que quando são crescidos já não precisam, mas é diferente” (EC4, EFG: 23).

Outro dos aspectos salientados por Nias *et al.* (1989, citados por Fullan & Hargreaves, 2001), foi a *manifestação pública de elogios, de reconhecimento e de gratidão* – também presente nas relações entre as educadoras, como se subentende na afirmação desta educadora:

“E o que eu sinto, e o que eu tento fazer, é cada uma de nós valorizar qualquer coisa a cada uma de nós (...). (Há) colegas nossas que acho que fazem muito bom trabalho, apostam muito na criatividade e assim, eu gosto disso e valorizo muito isso. (...) / Eu acho que cada uma de nós faz algo de bom: ela é melhor nisto, tu és melhor naquilo e eu sou melhor nisto.” (EC4, EFG: 20-21).

E aliado a este aspecto, a mesma educadora frisa a entreaajuda no sentido de procurar não apenas contemplar o trabalho das colegas como inclusive incentivar à auto-valorização daquelas “E eu sei que ela (Camila) tem coisas tão boas e não consegue valorizar e eu tenho pena disso. Eu tenho andado a ver se ela se concentra...” (EC4, EFG: 20).

Os mesmos autores fazem menção a outra característica, a qual está bem patente na cultura de escola deste Colégio, que reside na *valorização e respeito mútuo pelo trabalho de cada indivíduo*, enquanto *pessoa*, bem como *do grupo* – “Umas têm um trabalho mais demonstrativo, outras têm outro tipo de trabalho, mas há um respeito de todas” (EC3, EFG: 20).

E, para o efeito,

“(…) é importante sentir que há comunicação, quando não há comunicação, não há relação, se não há relação, não há colaboração, não é?! E é importante haver espaço para as pessoas comunicarem, haver ambiente onde as pessoas possam comunicar” (EFG, EC3: 17).

Esta é uma das potencialidades da colaboração apontada por Caetano (2003), relativa ao desenvolvimento de competências sociais de negociação e de comunicação, no sentido de levar a uma maior sensibilização na forma como se comunica com o outro. E, na eventualidade de existirem quaisquer barreiras à comunicação, haver sempre alguém disponível para exercer um papel mediador, procurando (re)estabelecer a comunicação, estabelecendo pontes entre as partes:

“E quando se sente que não há uma boa comunicação, haver sempre alguém que esteja disponível para tentar... ou aperceber-se que a comunicação pode não ter sido devidamente passada e as pessoas estarem sensíveis a isso também.” (EC3, EFG: 17).

O estabelecimento de comunicação viabiliza a *criação de uma base de confiança colectiva*, de que fala Nias *et al.* (1989, citados por Fullan & Hargreaves, 2001) e que é perspectivada no sentido de *facilitar a superação de situações difíceis e complexas, tais como a incerteza e a mudança*.

São estabelecidas outras dinâmicas ao nível da colaboração entre educadoras e auxiliares. As equipas de sala – educadora e auxiliar(es) – têm uma reunião, de carácter não obrigatório, com a duração de

“trinta minutos de quinze em quinze dias, para ... muitas vezes passar às colegas do que se falou numa reunião geral de educadoras, não é?! Passar-lhes as informações. Outras vezes é no sentido de algum problema que tenha acontecido na sala, ... algo a mudar, ... a reflectir um bocadinho sobre alguma atitude menos correcta ou algo que a gente pense que era importante mudar - o espaço, (...) e pedir opinião à auxiliar, o que é que acha: se concorda, se não se importa de colaborar, ajudar no sentido da proposta que eu faça... o que é que acham que a gente irá fazer... assim neste sentido.” (EC4, EFG: 1).

Outra parceira educativa com a qual as educadoras estabelecem colaboração é a Psicóloga da escola, ao nível da sala, quando há

“(…) uma criança que evidencie uma necessidade educativa especial, tenha um comportamento... Portanto, nessa altura nós pedimos a colaboração da psicóloga da escola e, em todas as salas, ela dá um apoio (...) mais técnico” (EC3, EFG: 2).

E, as próprias equipas de sala são alteradas, de ano para ano, e é pedida opinião à Psicóloga, de modo a

“(…) não estarem sempre as mesmas auxiliares a trabalharem com as mesmas educadoras e também porque vai haver mudanças, as crianças vão transitar de ano, outras saem para outras escolas... outras... as turmas, muitas são obrigadas a partir ao meio porque são idades diferentes (...). Portanto, e tudo isto depois é... temos esse elo, de colaboração, em que a psicóloga tem uma mini-entrevista com todas, para saber se ficou satisfeita com o trabalho ao longo do ano, se concorda em continuar... se acha... se a opinião dela é de mudar de educadora... pronto, neste sentido.” (EC3, EFG: 2).

Uma vez mais é dada vez e voz a diferentes agentes educativos, funcionários da escola.

Entre as educadoras e os pais, a colaboração passa pela participação destes no dia-a-dia e em vários momentos particulares, como sejam: nas reuniões de pais – “Também há colaboração com os pais, que são as reuniões com os pais, por norma são duas (por ano lectivo). Há colegas que fazem até 3 e até 4, mas por norma são 2 reuniões...” (EC4, EFG: 2); nas festas – desde “(...) as participações em festas (...)” (EJ1, EFG: 3) até à sua organização e dinamização, como já ocorreu “Há dois anos atrás, eu tinha um grupo de finalistas (crianças no último ano de jardim-de-infância) e eu no início do ano desafiei os pais a prepararem para o final do ano um teatro para apresentarem aos filhos. Tinha que ser criado na íntegra pelos pais.../... foi mais ou menos um musical, em que se criou uma cumplicidade muito grande entre aqueles pais e a própria equipa educativa da sala” (EJ4, EFG: 8); ou, ainda, como está para acontecer, na dinamização de actividades, dentro da escola – “eu amanhã tenho um dos pais que vem fazer uma aula de ginástica!” (EJ1, EFG: 4) e até, como já aconteceu, fora da escola – “Eu também tenho uma experiência gira de colaboração com pais, que foi na sala de finalistas também de há três anos (...). Então houve um casal de pais da nossa sala que ofereceu um monte no Alentejo por um dia, para a turma inteira, para pais e filhos. (...)” (EJ5, EFG: 9). E, finalmente, a participação dos pais nas avaliações do final do ano: “E também há uma avaliação da parte dos pais... (no sentido) de melhorar” (EC4, EFG: 5), a própria escola.

As relações entre educadoras e auxiliares e entre educadoras e pais, são aspectos que as educadoras consideram necessitar de uma constante melhoria, no sentido da coordenação de esforços para uma saudável continuidade educativa, quer ao nível do trabalho da equipa de sala, através da coerência de actuação entre os adultos, quer ao nível do trabalho desenvolvido entre escola-família, articulando esforços na consistência e coerência na actuação dos adultos.

As educadoras podem também contar com a colaboração de outros docentes que se deslocam à escola, como por exemplo o professor de Ciências que “faz-nos as acções de formação” (EC1, EFG: 7), a professora de Dança “(...) que também nos ajuda nas festas e assim” (EC4, EFG: 3), o professor de Música, ainda que, por enquanto, “não temos a música, mas entretanto iremos ter (...). Eles ainda não têm, porque são pequenos, mas por norma há sempre esta colaboração” (EC4, EFG: 3), e o professor de Inglês “e o inglês” (EC4, EFG: 3), que também não se destina à valência da creche. É, ainda, feita referência ao “João” (EJ1, EFG:1), “(...) que é o nosso técnico de informática, quando às vezes lhes fazemos pedidos e assim” (EC4, EFG: 3). “E a São (administrativa), ajuda também com as cópias e tudo” (EC4, EFG: 3), e quando “fazes um bolo, pedes à Susana (auxiliar) da cozinha para acender a cloche” (EJ1, EFG: 1).

De um modo geral, ocorrem processos colectivos envolvendo toda a escola,

“e aí a colaboração também pode ser sentida como... podem ser as próprias pessoas da instituição a darem formação, que tem acontecido nos últimos anos, mais do que virem pessoas de fora darem formação. É aproveitar os recursos que temos cá dentro e fazer a formação.” (EJ1, EFG: 3).

Deste modo,

“(...) nesse tempo de “café com...” as pessoas apresentam às outras colegas o resultado do seu trabalho ou de alguma acção de formação onde foram, trabalho de investigação... são esses momentos de comunicação” (EJ5, EFG: 3).

Funcionam como

“(...) acções de formação, que é entre todo o pessoal – desde a cozinha, à refeição, às salas, ... aí toda a gente se reúne.” (EJ1, EFG: 1).

“Por norma há sempre por ano, não sei quantos são?! Os “cafés com...”. Por exemplo, este ano foi a Maria. (...) Ela apresentou a tese de mestrado. As colegas, portanto, foi à hora de almoço, houve duas horas para toda a gente poder ver. E estávamos aqui, bebíamos um café ou um chá e ouvir. Foi também uma colaboração.” (EC4, EFG: 12).

Acresce-se que, para toda a escola,

“(…) no final do ano, há uma auto-avaliação de todas nós, de todo o trabalho que foi feito, ao longo do ano: das festas – se correram bem, se correram mal. O que é que foi melhor, o que é que foi pior, o que é que terá que melhorar, o que é que irá permanecer... Portanto, tudo isso reflecte-se de uma maneira geral do facto de colaborar... de todos colaborarem, no sentido de formar uma coisa ainda mais coesa... de melhorar a acção” (EC3, EFG: 5).

Logo, a escola demonstra ter uma preocupação com a melhoria, remetendo para a ideia de desenvolvimento profissional.

Ao nível da colaboração entre escolas da mesma congregação, a escola tem procurado

“colaborar com outras escolas da congregação... é um passo que nós ainda não conseguimos ainda ir muito longe... / [mas]/ eu acho que, este ano realmente, conseguimos fazer um esforço nesse sentido, em que se marcaram encontros em Fátima (...) para promover o contacto entre nós e as outras educadoras das outras instituições das [da mesma congregação] (...)” (EJ1, EFG: 5).

Portanto, essa aproximação entre as escolas da mesma congregação, de diversas regiões do país, vai no sentido de

“(…) perceber-se que estamos todas a trabalhar no mesmo sentido, pegando nos valores reiterados pela congregação e como é que nós passamos à sociedade ou passamos às famílias esses valores. / Vamos estar em partilhas de trabalho com as outras escolas, a falar de como trabalhamos aqui os valores [da congregação] e outras coisas. Como é que nós trabalhamos cá determinados projectos, determinados conceitos, ... vamos apresentar isso nesse sentido, e como tem que ser por sábados, porque somos muitos, e também disponibilizamos dois sábados para ir uma metade e depois outra” (EC3, EFG: 7).

Esta é uma escola que mantém um estreito contacto com várias instituições de ensino superior, daí que seja focada a

“Colaboração com as Faculdades: com a Escola Superior de Educação de Lisboa e com a Escola Superior de Educação Maria Ulrich também. Agora temos estagiárias na sala” (EC4, EFG: 10);

“(…) as higienistas também – da Faculdade de Medicina Dentária, todos os anos vêm cá” (EC1, EFG: 10);

E estagiários de

“Psicologia! Também vêm cá passar uma manhã” (EC1, EFG: 10).

Outra colaboração, de dimensão internacional, entre a escola e escolas de outros países, foi também frisada. As educadoras de ambas as valências relembram saudosamente que

“Tivemos um projecto europeu cá na escola. Foi uma colaboração internacional, porque fizemos um projecto com duas escolas, uma da Holanda, outra da Irlanda... houve muita colaboração – os miúdos de lá enviavam coisas para os nossos, os

nossos enviavam para lá. Os professores quando vinham cá faziam coisas para os nossos miúdos, nós íamos lá e fazíamos, levávamos coisas... foi uma colaboração de três anos (...). Já foi há uns 10 anos. (...) Foram três anos muito ricos em termos de experiências, envolvemos pais também...” (EJ1, EFG: 10);

“(...) com a tal partilha de saberes...” (EC3, EFG: 11).

“(...) foi interessante também a partilha que houve com as outras escolas, como é que eles vivem. Países que têm climas completamente diferentes dos nossos, não é?! Em que as crianças estão sempre cá fora a brincar no jardim, esteja a nevar esteja a chover e nós, quando começa a cair a primeira pinga escondemos as crianças, fechamos...” (EC3, EFG: 12).

• Factores que sustentam a colaboração na escola

Faz-se aqui alusão aos factores enunciados pelas educadoras e considerados preponderantes para a manutenção de um contexto colaborativo na escola.

Quadro 54: Tema – Factores que sustentam a Colaboração na Escola (EFG)

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Visão positiva do trabalho em colaboração	Valorização da colaboração em detrimento do individualismo	2	2
	Bom sentido de humor	1	-
Liderança da Escola	Estimula a formação dos funcionários	-	1
	Estimula a colaboração entre os funcionários	-	1
	Mantém um corpo docente estável	1	1
	Sensível às diferenças entre as pessoas	1	-
	Dá voz activa a todos os funcionários	1	-
	Fornece ajuda financeira ao pessoal docente para a frequência de formações	1	-
	Valoriza e divulga o trabalho realizado na escola	1	-
Resultados alcançados	Maneira mais facilitadora de trabalhar	-	1
	Envolvimento e aprendizagens das crianças	-	1
	Maior realização e satisfação pessoal e profissional	-	2

As dinâmicas colaborativas de escola são difíceis de manter e necessitam da concorrência de diversificados factores para as sustentarem, como sejam uma valorização positiva do trabalho em colaboração por parte de todos os envolvidos, uma liderança eficaz e capaz de levar avante esse ideal, bem como os resultados alcançados. Estes foram os três grandes factores, identificados pelas educadoras como formas de sustentar a colaboração na escola.

Relacionados com o primeiro factor – visão positiva do trabalho em colaboração, encontra-se a *valorização da colaboração em detrimento do individualismo*, visto que “Sozinhas não íamos conseguir, se não colaborarmos umas com as outras...” (EC1, EFG: 17).

Isto porque, educar crianças é um trabalho colectivo e de relação ao contrário de outros, pois:

“Há trabalhos em que tu te sentas numa sala e estás ali em frente ao computador (...) e não falas com ninguém e és capaz de estar a fazer o trabalho, sem precisar de estar a colaborar com ninguém. Agora, no nosso caso, em que implica pessoas, é impossível.” (EJ1, EFG: 12).

Mesmo porque, a escola é um lugar onde as relações interpessoais se estabelecem com grande intensidade (Carvalho Ferreira, Neves & Caetano, 2001). E, por outro lado, há que frisar que:

“As pessoas não são ilhas! Nós trabalhamos uns com os outros e vivemos com os outros. Portanto, não fazia sentido que fosse de outra maneira.” (EJ4, EFG: 11).

Corroborando, assim, com o que é defendido, igualmente, por Fullan e Hargreaves (2001: 71), os quais afirmam precisamente que:

“Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros significativos funcionam como uma espécie de espelho do nosso desenvolvimento pessoal. (...) [Isto porque, vai] afectar o tipo de pessoa que somos e, portanto, o tipo de professor em que nos tornamos”.

Logo, a colaboração “É fundamental” (EC2, EFG: 12) para crescer e evoluir, especialmente, numa organização como a escola, a qual é reconhecida como uma das principais organizações em que a sociedade se alicerça, visto influenciar as restantes (Teixeira, 1995).

Outro aspecto bastante relevante prende-se com a liderança da escola, a qual as educadoras apontam como principal factor que sustenta a dinâmica de colaboração na escola. O tipo de liderança de uma escola pode permitir ou impedir de forma, mais, ou, menos, explícita, o envolvimento dos docentes em actividades que os levam a progredir nas diferentes fases da carreira profissional.

Nos discursos das educadoras encontram-se evidências de algumas das estratégias que reflectem uma *liderança facilitadora* (Day, 2001).

A direcção é tida em grande consideração pelas docentes, e um dos factores que abona a favor daquela passa pelo facto de criar condições e gerar aprendizagem. Para o efeito, a direcção incentiva a formação contínua dos docentes:

“As coisas que eu oiço por aí!... Eu acho que esta deve ser a Instituição onde, realmente, se aposta na formação das pessoas, na colaboração entre pessoas” (EJ1, EFG: 4).

A direcção propicia formação na própria escola, dinamizada por elementos da mesma, aproveitando e, sobretudo, valorizando os recursos de que dispõe:

“(...) e temos as acções de formação, que é entre todo o pessoal – desde a cozinha, à refeição, às salas, ... aí toda a gente se reúne. (...) pode não ser a acção de formação a tarde inteira juntas, mas de início estão sempre juntas. As pessoas dividem-se. E aí a colaboração também pode ser sentida como... podem ser as próprias pessoas da instituição a darem formação, que tem acontecido nos últimos anos, mais do que virem pessoas de fora darem formação. É aproveitar os recursos que temos cá dentro e fazer a formação.” (EJ1, EFG: 3).

E também concede dias de dispensa do trabalho:

“(...) As pessoas que estão cá fazem formação contínua, vão a formações... conferências. (...). E a instituição promove isso muito bem” (EJ1, EFG: 3-4).

E, a direcção contribui, ainda, com ajuda financeira, pois já houve alturas em que

“(...) até fomos ajudadas! Metade do dinheiro fomos nós a pagar e a outra metade foi a escola. A Irmã (directora) também mostra muito interesse na nossa formação e colaboração” (EFG, EC4: 7).

Encontra-se aqui patente uma das estratégias da designada liderança facilitadora – *dar apoio*, a qual permite o desenvolvimento profissional docente, concedendo disponibilidade de tempo, fornecendo recursos materiais e financeiros, auxiliando na resolução de problemas de natureza pessoal e profissional, designada de *dar apoio* (Day, 2001).

Toda esta dinâmica é uma das grandes potencialidades da cultura de colaboração e consiste no desenvolvimento de um *maior comprometimento com a escola* (Caetano, 2003).

Outra das estratégias desse mesmo tipo de liderança, passa pelo *encorajamento e auscultação da participação individual* (Day, 2001), a qual se concretiza ouvindo e valorizando a opinião dos professores, criando ambientes agradáveis. É nesta linha de pensamento que, segundo as educadoras, os líderes desta escola encorajam a participação de todos os intervenientes do processo educativo, dando voz activa a todos e a cada um dos seus funcionários:

“Somos todas diferentes e tentamos sempre todas ver o sentido... não sei se isso tem a ver com o trabalho que a Direcção faz, aquele encontro de: “qual é a tua opinião, e a tua e a tua...”. Portanto, nós interiorizamos que “qual é a tua opinião, qual é a tua e a tua...” - toda a gente tem importância e toda a gente tem direito a ter uma opinião diferente, porque senão só uma é que fala e só se faz o que uma diz, não é?! Portanto, nunca houve daquele género: “faz-se sempre o que aquela diz”, não. A gente sente que somos ouvidas e escutadas, uma vez dá uma a opinião, outra vez dá outra a opinião. Portanto, isto é o que eu sinto” (EC3, EFG: 20).

Também de acordo com o estudo de Nias, Southworth e Yeomans (1989, citados por Fullan & Hargreaves, 2001), evidencia-se um conjunto de aspectos subjacentes e caracterizadores da cultura colaborativa, de entre os quais se destaca que estas são culturas que *reconhecem e dão voz ao propósito dos professores. Há maior probabilidade de haver discordância, contudo solucionada com segurança, na certeza da continuidade das relações*. Esta segunda parte é posta em evidência pela Directora, aquando da referência ao trabalho em equipas diversificadas realizado na escola, o qual conduz a um maior à vontade entre os funcionários e

“(...) Estão tão à vontade que, às vezes, há um bocadinho de confusão, de conflitos, mas faz parte. Mas realmente é um trabalho em equipa que é muito bom também, que se faz.” (ED: 1).

A escuta activa por parte da direcção denota ser sensível e acolhedora das diferenças entre as pessoas, que procuram trabalhar colaborativamente, prevenindo o escalar de eventuais problemas interpessoais, tentando, assim, criar ambientes agradáveis em detrimento de hostis (Day, 2001), como evidenciado neste excerto:

“Mas às vezes, surgem situações quando há uma Auxiliar A, B ou C (...) às vezes a direcção tenta pô-las ou juntá-las às pessoas que, pronto, conseguem se calhar, como é que eu hei-de dizer (...) eu se calhar aquilo pega fogo, entretanto... e se for com a Nini se calhar já é diferente, porque ela tem mais paciência... eu não sei se é bem paciência, mas pronto. Eu acho que a direcção também tenta ver isso e depois acaba por correr bem” (EC4, EFG: 18).

A grande impulsionadora para que haja uma maior valorização e divulgação do trabalho realizado na escola é a Directora Pedagógica do Colégio, pois está constantemente a

encorajar a inovação (Day, 2001). Esta é outra das estratégias de uma liderança facilitadora:

“... a nossa Directora Pedagógica (a qual) vai no sentido de não se perder essa qualidade, e essa coisa de se fazer agora uma formação, no sentido de tudo o que se faz cá é para sair e não ficar aqui, passou, guardou, esqueceu, deitou fora, passou a outro... Não. É no sentido de valorizar cada vez mais o nosso trabalho e passar porta fora... a ser mais mencionado, porque faz-se aqui muitas coisas inovadoras” (EC4, EFG: 11).

Neste tipo de contexto de liderança, considera-se tratar de uma cultura não apenas de *cooperação*, mas com traços de *colaboração* (Day, 2001), uma vez que os valores e os contextos inerentes à cultura de ensino e de aprendizagem são tidos em consideração. Isto porque, se apoia a participação, equidade e justiça social numa comunidade que se quer democrática. Prova disso, é a sua abertura ao exterior, quer através da divulgação, quer do acolhimento de pessoas exteriores à instituição, como a investigadora do presente trabalho; a qual procurou incentivar e estimular um aprofundamento de uma reflexão crítica por parte dos docentes relativamente às práticas que desenvolvem.

Relativamente ao terceiro grande factor que as educadoras acreditam sustentar a colaboração na escola – os resultados alcançados, pois estes são, de facto, a razão pela qual se prossegue ou não por determinado caminho.

As docentes consideram que o trabalho colaborativo permite alcançar resultados que

“sozinhas não íamos conseguir, se não colaborarmos umas com as outras” (EC1, EFG: 17).

Torna-se, por isso, uma maneira mais facilitadora de trabalhar

“... quer com pais, quer [na própria] instituição. É uma maneira de trabalhar muito mais facilitadora. (...) Em termos de trabalho, em termos da própria socialização...” (EJ2, EFG: 11);

“até das aprendizagens das crianças... Envolvimento das crianças... de satisfação profissional” (EJ5, EFG: 11);

“... de realização, de satisfação pessoal... de tudo” (EJ2, EFG: 11).

Alegam, assim, haver uma maior satisfação pessoal e profissional, aliada a um maior envolvimento e aprendizagens das crianças.

Consideram que o Colégio do Vale de Luz,

“(…) é uma escola de diálogo. (...) Nós queremos uma escola sempre melhor: com a direcção, com a coordenação. Nós somos um corpo prestável. É bom!” (EJ3, EFU: 20);

“(…) E acho que nós temos a sorte de ter uma Direcção fantástica, que incentiva a que isso (colaboração) aconteça e nunca senti limitações aqui. Antes pelo contrário, só incentivos, portanto.” (EJ4, EFU: 7).

Assim, as educadoras têm uma opinião bastante positiva face à Direcção e, consequentemente, ao local de trabalho – a sua escola.

A própria directora também alude aos resultados alcançados numa cultura de escola que se quer de colaboração:

“Cada vez mais temos de trabalhar em equipa. E vê-se os resultados. A nível individual que não render, não dá. E nem dá aquele prazer, aquele gozo de a pessoa sentir-se feliz.” (ED: 4).

Portanto, estas são condições que geram membros activos, mais envolvidos e empenhados na comunidade escolar, logo, com um sentido de maior comprometimento com a escola, com o trabalho, com a vida.

• Factores que dificultam a colaboração na escola

Há também que fazer sobressair os factores que condicionam e dificultam o estabelecimento de um ambiente colaborativo. As educadoras apontam como causas quase “impeditivas” de uma melhoria contínua no processo colaborativo, o tempo (escasso, seja para o que for), as próprias características da escola (localização, dimensão) e a relação quer entre educadora-auxiliar, quer a estabelecida entre educadora-pais. Estas relações (mantidas com as auxiliares e com os pais) parecem contribuir para um certo desconforto das educadoras, face à sua actuação em situação de conflito. Este será um assunto a debater mais adiante nesta discussão dos dados.

Quadro 55: Tema – Factores que dificultam a Colaboração na Escola (EFG)

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Distância entre casa-trabalho	Local de trabalho longe da habitação	-	1
Tempo	Tempo insuficiente	-	1
Gestão de recursos humanos, materiais e temporais	Gerir horários	-	1
	Gerir espaços	-	3
	Gerir rotinas com outras actividades	-	1
	Gerir os recursos humanos	-	2
Meio onde a escola está inserida	Meio envolvente agitado	-	2
Dimensão da escola	Escola grande	-	2
Relação escola-família	Pais com ritmo de vida acelerado	-	1
	Pais que trabalham até tarde	-	1
	Pais tentam compensar a sua ausência com prendas	-	1
	Pais que não compreendem eventuais falhas das educadoras	1	-
	Incumprimento das regras do regulamento interno	-	2
	Falta de confiança dos pais nos cuidadores	1	1
Relação educadoras-auxiliares	Luta pelo poder	1	1
	Excesso de confiança	1	-

São assinalados factores de vária ordem, quer pessoais, institucionais e, inevitavelmente, temporais. Relativamente aos primeiros, prendem-se com a distância entre o local de trabalho e o da habitação, porque “(...) muitas pessoas trabalham longe da escola e isso também pesa um bocadinho” (EJ5, EFG: 6). E, inevitavelmente, o “factor tempo” (EJ1, EFG: 6), pois a colaboração seria facilitada no caso de “inventarem dias com 48h!” (EJ1, EFG: 6). A disponibilidade horária é frequentemente assinalada como sendo uma dificuldade no trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998).

A par desses factores, são também referidos factores inerentes à própria dimensão da escola, visto que “nós somos uma escola muito grande” (EJ5, EFG: 6). “E depois até o número de miúdos. Eu acho que acaba também por influenciar” (EJ1, EFG: 7). E o meio envolvente é agitado e ruidoso, pois “estamos numa cidade muito grande, aqui num sítio onde há muita agitação, em que muitas pessoas passam com muita pressa (...). Eu acho que isso influencia um bocado. Mesmo o ruído aqui à volta – quer dizer, nós temos vidros duplos, mas mesmo assim – estas estradas aqui ao pé, a pessoa abre a janela e isto é... eu acho que isso não facilita tanto, (...)” (EJ5, EFG: 6).

Depois, é mencionada a própria dificuldade na gestão de recursos humanos e materiais, dado que é difícil “... conjugar os recursos humanos... somos muitas pessoas a

trabalhar e a desempenhar também funções diferentes e às vezes não é fácil conciliar isso” (EJ1, EFG: 8), e até mesmo “conciliar os horários das pessoas” (EJ5, EFG: 7). Acresce-se também os recursos físicos – “E depois é a questão do espaço (...) físico também, porque muitas vezes não acontecem outras coisas porque não há espaço” (EJ5, EFG: 7). E torna-se difícil, de quando em vez, encontrar um espaço para se reunir

“(...) por exemplo (...) eu tenho na minha sala a colaboração de uma psicóloga e uma terapeuta da fala uma vez por semana. Foi complicadíssimo, pelo menos nas primeiras semanas – até nos organizarmos – qual era a sala que elas iriam usar quando vinham trabalhar com a criança, quando não podiam estar no contexto sala. É complicado gerir isto. E depois claro que a colaboração não tem a mesma qualidade que poderia ter, não é?! Nós perdemos não sei quanto tempo e depois elas iam para um sítio com as malas todas e com tudo e depois vinha uma pessoa que já tinha marcado a sala... É muito difícil” (EJ1, EFG: 7).

Também os factores pessoais e sociais podem dificultar a colaboração que se pretende que estabeleça entre a escola e a família, numa perspectiva de continuidade educativa. E, as causas enumeradas pelas educadoras são diversas, desde o *ritmo de vida acelerado* que os pais actualmente têm,

“Eu sinto que os pais também andam cansados, porque não é fácil! Têm os filhos aqui e depois noutros colégios e estão sempre numa azáfama para os virem buscar até às 18:30h. Não é fácil, não é?! É um ritmo de vida, um bocado acelerado...” (EJ5, EFG: 6)

Passando pela tentativa de *recompensa da sua ausência* através de ofertas materiais, tornando as crianças mimadas e com sérias dificuldades em ir tomando consciência do outro,

“E muitas vezes há pais que nem sequer estão no emprego e vão dar as suas voltinhas e só depois é que vêm buscar os meninos à escola, não é?! (...) E depois tentam compensar os meninos fazendo tudo aquilo que eles querem. Com prendas e fazendo as vontades, não há “não”, coitadinho do menino, passa tanto tempo longe de casa” (EJ4, EFG: 39)

E, atravessando o *incumprimento de regras do regulamento interno*

“Mas há pais que nem naquelas coisas simples de: ter roupa etiquetada, os sacos dos lençóis. Porque há aqueles pais que ficam... não é? Os lençóis... (...) as coisas mais básicas, os cremes, os toalhetes, as fraldas. [Identificação de pertences]” (EJ5, EFG: 44).

A Rita remata dizendo: “É difícil, eu acho que é muito difícil trabalhar com os pais” (EC2, EFG: 42). Não obstante, a Joana refere “Mas há pais que percebem” (EJ4, EFG: 44).

A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários, requer *interacções e interfaces* (Oliveira-Formosinho, 2002: 49).

E ambos os parceiros – escola e família – devem caminhar lado a lado, procurando o desenvolvimento integral da criança e a sua plena inserção na sociedade, como explicitado na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro):

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2.º).

Em suma, no início do estudo, a escola parece ser regida por um tipo de liderança facilitadora (Day, 2001), por reunir um conjunto de modos de actuação consonantes com o mesmo. Neste tipo de contexto de liderança, o tipo de cultura de aprendizagem escolar que pode estar associado é o colaborativo, de acordo com a tipologia de Hargreaves (1998).

A criação e desenvolvimento de dinâmicas de colaboração representam um meio de desenvolvimento da própria escola e uma necessidade para responder à complexidade e às múltiplas exigências do mundo actual.

4.2 A colaboração na escola, ao longo do processo formativo

Neste ponto estão patentes as dinâmicas de colaboração estabelecidas no grupo de formação, evidenciadas pelas educadoras nas entrevistas quer de *focus group* (EFG), quer de *follow up* (EFU). Nestas últimas, procurou-se destacar os aspectos caracterizadores da colaboração entre as educadoras no decorrer do processo formativo, independentemente de se terem ou não mantido após o estudo. As informações obtidas foram organizadas consoante os quadros abaixo:

Quadro 56: Tema – Formação *Mediação de Conflitos na Infância* (EFG) – Processo de formação

Categoria	Sub-categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Processo de Formação	Colaboração entre educadoras	Partilha de experiências e vivências	1	1

Quadro 57: Tema – Organização e Processo de formação (EFU) – Colaboração entre educadoras

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Colaboração entre educadoras	Estabelece empatia	1	-
	Enriquecimento mútuo	1	-
	Ajuda e apoio	3	2
	Reflexão conjunta	1	-
	Superação do isolamento entre valências	2	1
	Partilha entre as valências	1	1
	Maior proximidade entre educadoras das diferentes valências	1	-
	Partilha de experiências	2	5
	Maior proximidade entre educadoras das duas valências	1	-
	Testagem de novas estratégias de creche / jardim-de-infância	1	-
	Partilha de preocupações	-	1
	Reflectir em conjunto	-	2
	Encontrar soluções	-	2
	Novas estratégias	-	2
	Maior proximidade entre educadoras das diferentes valências	-	1
	Partilha de experiências	-	1
	Superação do individualismo	-	1
	Melhoria da prática	-	1
	Narrar e procurar ideias	-	1

Ao longo do processo de formação, procurou-se que todas e cada uma das educadoras (investigadora incluída) participassem com o seu trabalho com vista a um benefício comum, que passava por melhorar a actuação em situação de conflito entre crianças. Neste sentido, a par do propósito coincidente, as responsabilidades e decisões forma partilhadas.

Para o efeito, procurou-se focar particular atenção no conteúdo das relações entre as docentes, intentando promover novas oportunidades de colaboração entre aquelas – quer pertencentes à mesma valência, quer integradas em valências diferentes.

Assim, o grupo colaborativo proporcionou a *superação do isolamento entre valências*:

“(…) Portanto acho que... se calhar acabou por juntar um bocadinho a creche com o jardim-de-infância porque quer queiramos quer não elas estão lá em baixo nós estamos cá em cima os pequeninos têm uma rotina completamente diferente, frequentam espaços diferentes, a horas diferentes e às vezes quase não cruzamos com estas colegas e se calhar, permitiu-nos estabelecer mais contacto e realmente estabelecer uma ligação diferente [porque era um momento que nós estávamos efectivamente juntos e partilhávamos experiências e se calhar foi uma forma de nos aproximar, no fundo.]” (EC5, EFU: 7).

Isto porque,

“(…) íamos partilhando situações que iam acontecendo e acho que... por aí, acho que foi muito positivo. E mesmo com as colegas, íamos chamando à atenção de como é que aqui (em creche) nós tentávamos resolver determinada situação, tentar passar para elas (educadoras de jardim-de-infância) também um bocadinho, e acho que foi positivo. Eu acho que sim.” (EC2, EFU: 8).

Assim, deu-se uma *partilha entre valências* e construção de conhecimento conjunto, dado que

“(…) passámos a conversar sobre, e a fazer distinções entre os conflitos mais frequentes em creche e os conflitos mais frequentes em jardim de infância. E, se calhar, até distinguir aquilo que na creche ainda é normal, é considerado normal, como as mordeduras, por exemplo e depois, no jardim-de-infância, que nós às vezes temos, mas que já é desajustado socialmente, mas que para os bebés é uma situação que, pronto, é assim que eles conhecem o mundo, portanto... os mais pequeninos sobretudo. E, se calhar dá para comparar contextos diferentes e actuações diferentes em contextos diferentes e nesse aspecto há partilha e isso é bom.” (EJ4, EFU: 7-8).

Uma das educadoras sublinha a necessidade de se estabelecerem pontes entre as duas valências, no sentido de se unirem esforços para assegurar um *continuum* na educação das crianças, pois “(...) acho que é importante haver esta ligação das creches e jardim-de-infância, tentar perceber se está tudo a caminhar na mesma linha.” (EC2, EFU: 5).

Este grupo possibilitou o estabelecimento de uma *maior proximidade* entre as educadoras das diferentes valências: “(...) porque era um momento que nós estávamos efectivamente juntos e partilhávamos experiências e se calhar foi uma forma de nos aproximar, no fundo.” (EC5, EFU: 7).

Esta proximidade permitiu não somente um trabalho conjunto assente numa, cada vez *maior partilha*, como também um *maior conhecimento pessoal* – “Também porque é aquele momento em que as pessoas conseguem estar aqui, todas, um bocadinho e falar um bocadinho e conhecermos as pessoas. [Ajudou a aproximar-nos]” (EC3, EFU: 17). Este conhecimento pessoal é algo que, na perspectiva de algumas educadoras, ainda escasseia e sentem que faz falta na escola:

“(…) existe relação de trabalho, mas não existe assim um verdadeiro conhecimento da outra pessoa (...) E acho que isso às vezes também nos aproxima umas às outras e nos faz crescer como pessoas. E depois isso transmite-se no nosso trabalho em sala, na equipa, com as crianças, com tudo. (...). E com as colegas da instituição (educadoras) eu respeito cada uma, penso que me respeitam, mas não há assim um verdadeiro conhecimento pessoal, não nos conhecemos. Eu penso isso, não nos conhecemos. Também não sei se é benéfico totalmente, mas é, quer dizer, tem os seus contras, tem se calhar os seus prós e os seus contras, não sei.” (EC1, EFU: 14).

Lima (2006) a este respeito, considera que, ao contrário daquilo que muita da bibliografia sobre culturas colaborativas sugere, para a sua criação e dinamização nas organizações educativas pode não ser necessário o estabelecimento de níveis muito profundos de relacionamento de amizade entre os colegas, esses serão desencadeados de forma espontânea, por afinidades de vária ordem.

Como atesta a seguinte educadora:

“E depois há as afinidades como em todo lado. Há uma educadora que eu tenho mais afinidade em estarmos juntas e até saio e até tenho uma vida para além da escola, como amizade. E que acaba por influenciar o nosso trabalho.” (EJ2, EFU: 14).

Durante muito tempo predominou nas escolas uma cultura do individualismo, a qual implicava uma situação de isolamento e de trabalho solitário por parte dos professores. Algumas das causas mantêm-se presentes na maioria das escolas, como por exemplo as *barreiras físicas* referidas por Fullan e Hargreaves (2001), e acabam por ser uma realidade do dia-a-dia dos docentes. Mesmo “(...) porque nós trabalhamos cada uma na sua sala e há coisas que acontecem que nós não sabemos ou até nem temos tempo de partilhar (...)” (EJ4, EFU: 4). Mas este relativo isolamento, é um obstáculo transponível. E o facto de ter havido um espaço e tempo de partilha e trabalho conjunto (grupo colaborativo), ajudou a dinamizar a colaboração entre as educadoras, visto ter permitido ultrapassar algum *individualismo*. Este, evidenciado por um certo *privatismo*, devido ao *receio da crítica* e de *exposição* perante os outros:

“Acho que também pôs-me mais à vontade, primeiro se calhar por eu ser nova (eu já disse isso, mas é a verdade) vivia muito “ok, eu não tenho que dizer nada do que se passa na minha sala porque vão pensar que não sei fazer isto e que não sei fazer aquilo.” (EJ8, EFU: 17).

“(...) às vezes, nós temos dificuldade em exteriorizar ou em falar abertamente porque achamos que isso nos vai minimizar como pessoas ou como profissionais; tentamos ocultar, porque não sabemos gerir tão bem ou temos dificuldade em gerir aqueles comportamentos – sejam nossos, sejam das crianças – ‘ah’: achamos que isso nos minimiza (...)” (EC1, EFU: 12).

Todos estes aspectos funcionavam, e alguns permanecem, como defesas ou protecção face ao escrutínio de outrem.

Contudo, é reconhecido que “O facto de não estarmos fechados na nossa bolinha (...)” (EJ8, EFU: 13-14), ajudou, precisamente, na *superação do sentimento de “caso único”*:

“Cada sala é uma sala. Cada sala tem a sua faixa etária, mas nós não somos uma ilha. E às vezes pensamos que aquelas situações só acontecem no nosso grupo. Mas não. (...). E saber que há pessoas que vivem as mesmas situações e nós não somos casos únicos ‘Ah’: e que vivem situações idênticas [e nos ajudam a descobrir, também, estratégias e ver, olha, ‘Ah’: partilhando as nossas, os nossos problemas nas salas e até vida pessoal e tudo isso]; perceber que as pessoas têm problemas muito semelhantes a nós, (...) fez-me pensar que não sou caso único. (...). Estas discussões fizeram-me perceber que todos nós temos problemas. Embora pareçamos ter um grupo mais tranquilo, mais... mas todos nós na sala sentimos dificuldades. (...)” (EC1, EFU: 11-12).

Mesmo porque todas davam e recebiam contributos de uma forma muito mais sistemática do que era habitual, “(...) havia sempre uma grande partilha por parte das educadoras, onde se juntava a Catarina” (EJ2, RF: 1), tendo sido, por isso, partilhas que possibilitaram também perspectivar uma

“(...) diversidade de maneiras de agir. E é muito engraçado porque somos todas pessoas diferentes e aqui, cada uma também põe um bocadinho à sua maneira. (...) Mas também foi muito engraçado ver a partilha, ver as crianças mais difíceis de cada grupo e como cada educadora lidava com isso.” (EJ2, EFU: 8).

Pois sempre

“(...) houve maneiras diferentes de actuar e coisas que nós aprendemos e partilhamos umas com as outras e que eu acho que foi enriquecedor nesse sentido. Chamou-nos a atenção de determinadas situações que possivelmente nem nunca teríamos vivido, outras situações que, se calhar, estávamos a vivê-las mas não estávamos tão sensíveis que aquilo acontecesse e as colegas... Portanto, eu acho que foi muito importante nesse sentido todas estas partilhas.” (EC3, EFU: 16-17).

No fundo, “É sempre bom, estes momentos de partilha em que nós partilhamos um bocadinho daquilo que se passa dentro da nossa sala, que às vezes passa ao lado das outras pessoas, (...)” (EJ4, EFU: 4).

“(...) acho que faz bem lermos estes novos métodos que nos vão mesmo ajudando na nossa prática e mesmo na nossa, em casa, no nosso dia-a-dia.” (EC2, EFU: 4).

Analisando os processos, à luz da tipologia de Little (1990, citada por Menezes & Ponte, 2009), a *partilha* de experiências, foi a modalidade na qual as educadoras mais se envolveram e aquela que requeria uma maior exposição face aos outros, permitindo um avultado intercâmbio de ideias, opiniões, materiais e métodos de trabalho.

Outra das opções de trabalho colaborativo foi as educadoras estabelecerem, ainda, interacções à procura de novas ideias, soluções ou confirmações para algo que haviam feito, ou seja, a relação foi também assente na *narração e procura de ideias*. Neste sentido, “todas as educadoras tinham a oportunidade de contar situações que ocorriam nas suas salas e de dizer como é que as solucionava.” (EJ2, RF: 2).

Desta forma, “(...) como consequência desta troca de experiência fez com que encontrássemos diferentes maneiras de gerir os conflitos, encontrar outras soluções.” (EJ8, EFU: 14). “(...) Portanto, acho que acabou por ser um... um preencher de ideias, estratégias e aquela partilha foi bastante importante.” (EC5, EFU: 2).

Efectivamente, no grupo evidenciavam-se as atitudes de ponderação e de consenso entre as envolvidas, tendo sempre o cuidado de haver uma maior sensibilidade na forma como se comunica (Caetano, 2003).

Um outro processo colaborativo pela qual o grupo colaborativo enveredou assentava na *ajuda e apoio*, também esta enunciado por Little. Nesta, os docentes disponibilizam-se para ajudar a resolver situações mais complicadas, dando soluções várias, apresentadas quer por colegas quer por investigadores externos à escola (como era o caso da formadora-investigadora).

Tal como constatado pelas educadoras: “Levávamos sempre casos práticos para as sessões. Todas nós falávamos, todas nós opinávamos, todas nós arranjávamos estratégias para todas” (EC1, EFU: 18). Havia sempre uma grande empatia umas para com as outras, pois

“(…) ao ouvir as colegas (...) pensávamos nisso e púnhamo-nos no lugar dela: “se calhar eu já tive uma criança assim; ou, se eu tivesse o que é que eu fazia?” E tentávamos todas em conjunto arranjar várias estratégias para a resolução do problema daquela criança ou daquela sala em específico. Eu acho que, sem dúvida, foi muito mais conseguido.” (EC5, EFU: 9).

Deste modo, “Essa partilha permitiu-nos expor as nossas maiores dúvidas, receios ou frustrações e em conjunto, todas tentávamos encontrar respostas para todas.” (EC5, RF: 1), que passava por “(...) adoptar estratégias que outras colegas adoptam e que funcionam nas suas salas, para casos, por exemplo, mais complicados. (...)” (EJ4, EFU: 4). Como testemunha uma das educadoras:

“[Era o que eu estava a dizer que mudei sempre. Primeiro, encontrei outras estratégias, que foi o essencial. Às vezes já não sabíamos mesmo o que havíamos de fazer àquela criança que está constantemente a bater ou que está constantemente a empurrar. Acho que às vezes, e depois acabávamos por cair um bocadinho na rotina porque a tolerância já era muito pouca] e acho que se calhar como estas sessões serviram para partilharmos entre nós os problemas que tínhamos na sala, e se calhar como na outra sala havia um problema idêntico “e então, como é que fazes? Isso resulta? Ok, então eu vou experimentar. Vamos ver como é que resulta na minha sala”. Eu lembro-me que nós falámos dos conflitos do comboio, quem vai em primeiro lugar? Por exemplo. E lembro-me perfeitamente uma estratégia adoptada ser pela ordem da lista dos nomes, por ordem alfabética. Por exemplo! Isso foram coisas que me entraram e que se calhar era uma estratégia que longe de mim ocorrer. Mas acho que sim, que teve muito impacto em termos de soluções, principalmente, para resolver tanto conflito.” (EJ8, EFU: 8-9).

Essencialmente, esta “Foi uma oportunidade de nos ouvirmos uns aos outros, de nos auto-criticarmos, de esclarecer pontos de vista, de trocarmos práticas, estratégias, ideias e essencialmente de nos “ajudarmos” na busca de soluções diferentes para problemas comuns.” (EJ1, RF: 2).

Procurou-se realizar um *trabalho conjunto* (Little, 1990) de análise crítica (detalhada num outro ponto adiante) dos registos das observações efectuados:

“(…) Eu acho que em termos das reflexões das colegas – e uma das outras – nós acabámos por levar para ali (sessões) as situações que nos preocupavam mais. E acabámos por nos identificar sempre: “olha eu também tive um menino que também tinha essa atitude assim, mas depois acabou por passar porque percebi que...” (…)” (EC5, EFU: 4-5)

“E a nossa reflexão conjunta, o percebermos que estamos todos dentro do mesmo barco, que todos temos os mesmos problemas dentro da sala e ver as formas que as outras pessoas usam para os resolver, foi uma ajuda preciosa.” (EJ1, EFU: 2).

Isto porque, permitiu o emergir de novas estratégias, muitas quase que impensáveis para algumas das educadoras, pois as pessoas são todas diferentes e pensam e agem de formas diversas face a situações idênticas. Por isso, no decorrer do processo formativo, “... foi muito importante a partilha entre educadoras que nos deu novas estratégias de intervenção, diferentes das que já aplicávamos.” (EC5, RF: 2). E, para além disso,

“(…) [Cada uma debateu o seu estilo de resolução de problemas] o que também nos ajudou a nós a criar novas estratégias (...) claro que não há receitas mágicas (...) mas há tentativas. Umas resultam e outras nem por isso. Pelo menos houve uma forma de pensares nelas e de tentares arranjar novas soluções (...)” (EJ1, EFU: 16).

“(…), se calhar, mostrar caminhos, caminhos diferentes daqueles a que nós, se calhar, nunca tínhamos visto e depois pela conversa com os outros acabamos por descobrir que existem.” (EJ4, EFU: 7).

“E acho que isso é sempre bom, partilhar é sempre bom, é sempre positivo, é sempre enriquecedor.” (EJ4, EFU: 4-5). “Acho que a troca de experiências só nos enriquece a todas. (EC1, EFU: 13).

A partilha de experiências ocorreu não apenas entre as educadoras, mas também com as auxiliares e os pais.

• **Envolvimento de outros intervenientes educativos**

No decorrer das entrevistas de *focus group* surgiu a solicitação de se alargar a formação a outros intervenientes educativos – auxiliares e pais (como explicitado anteriormente no ponto 1.1).

Neste sentido, no decurso do processo formativo foi realizada uma sessão de formação com as auxiliares e um encontro com os pais sobre o tema da gestão de conflitos.

Envolvimento das Auxiliares

Organizou-se, em conjunto, uma sessão de formação para as auxiliares, a qual foi dinamizada pela investigadora-formadora. Discutiram-se, essencialmente, quais os aspectos mais prementes a trabalhar com as auxiliares, de entre os quais se destacou a comunicação – no cerne do processo de gestão de conflitos; e qual a dinâmica a imprimir à sessão de formação, pela investigadora.

Foi realizada uma sessão de formação para as auxiliares, com o intuito de sensibilizar para a importância de uma comunicação não violenta/assertiva, da escuta activa, bem como discutir formas de gerir os conflitos entre crianças, partindo das suas vivências quotidianas.

As opiniões das auxiliares relativamente à sessão de formação encontram-se expressas no quadro seguinte.

Quadro 58: Avaliação das auxiliares

Uma ideia importante que eu retive a partir desta sessão	Contributo(s) que vou levar daqui para a minha prática	O que é que aconteceu nesta sessão de trabalho que foi mais formativo	AC	AJ
Que há conflitos que se podem resolver.	Aplicar o que aprendi com as minhas crianças.	A maneira como foi apresentado.	4	
Precisamos de várias acções/formações assim...	Lido com conflitos todos os dias... É sempre bom lembrar que faz parte da vida e da personalidade de cada um.	Jogos no final da formação.	9	
Conflito = Estado natural do ser humano.	Aprende-se sempre com a experiência dos outros...	Actualização de dados.	10	
A ideia de que os conflitos não devem ser sempre resolvidos da mesma maneira, pensando sempre que cada criança é diferente da outra.	Tentar ajudar a criança da melhor maneira de modo que ela aprenda a criar relações saudáveis.	Parar, sair da rotina e falar sobre assuntos relacionados directamente com o nosso dia-a-dia.		2
Que os conflitos nem sempre são negativos! (A nossa 1ª ideia é sempre negativa).	Parar. Recuperar a calma. Falar e escutar. Pensar na melhor maneira de resolver o problema.	Lembrar de parar para pensar na nossa rotina e melhorar alguns aspectos que já aplicamos.		5
É importante pensarmos que tudo o que dizemos e fazemos hoje tem consequências boas/más (o caso do aparelho nos dentes) [no futuro].	A importância da comunicação.	Pensar na nossa actuação.		7

As auxiliares retiveram ideias relativamente à concepção do conflito como algo natural e não obrigatoriamente conotado negativamente:

“Conflito = Estado natural do ser humano” (AC10);

“Que os conflitos nem sempre são negativos! (A nossa 1ª ideia é sempre negativa)” (AJ5).

Esta formação teve como base a partilha de experiências, dinâmica tida como fulcral, mesmo porque:

“Aprende-se sempre com a experiência dos outros...” (AC10);

“É importante pensarmos que tudo o que dizemos e fazemos hoje tem consequências boas/más (o caso do aparelho nos dentes) [no futuro]” (AJ7).

Para a prática, os contributos desta formação passaram pela reflexão sobre a forma de mediar conflitos entre crianças, ou seja:

“Parar. Recuperar a calma. Falar e escutar. Pensar na melhor maneira de resolver o problema.” (AJ5).

“Tentar ajudar a criança da melhor maneira de modo que ela aprenda a criar relações saudáveis” (AJ2).

Houve quem considerasse que o que aconteceu de mais formativo na sessão foi:

“Parar, sair da rotina e falar sobre assuntos relacionados directamente com o nosso dia-a-dia” (AJ2).

“Actualização de dados” (AC10).

Ficou, no entanto, um comentário em tom de apelo:

“Precisamos de várias acções/formações assim...” (AC9).

As auxiliares fizeram alusão a uma *revitalização* (Sachs, 2009), na medida em que conceberam a formação enquanto uma oportunidade para repensar e rever as suas práticas, através da reflexão.

A opinião das educadoras em relação à influência da formação nas auxiliares encontraram-se espelhadas quer nas EFU quer nas RF das educadoras. Como demonstram os seguintes quadros.

Quadro 59: Tema – Organização e Processo de Formação (EFU) – Formação com as Auxiliares

CATEGORIA	INDICADOR	EC Fi	EJ Fi
Formação com as Auxiliares	Foi importante a sensibilização ao mesmo tema	1	-
	Levou a que valorizassem mais o trabalho dos outros	1	-
	Levou a que não criticassem a atitude dos outros	1	-
	Ajudou na coerência de actuação dos adultos da sala	3	2
	Mais atentas às situações de conflito	2	2
	Foi enriquecedora	1	-
	Igual abordagem da temática de formação	1	-
	Aumento da auto-estima	-	1
	Suscitou diálogo	-	3
	Foi proveitoso para as auxiliares	-	1
	Incitou à mudança de percepção face ao conflito	-	1
	Incitou à mudança de actuação face ao conflito	-	2

Quadro 60: Tema – Formação *Mediação de Conflitos na Infância* (RF) – Processo de formação

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	EC Fi	EJ Fi
Processo de formação	Formação com as Auxiliares	Sensibilizou as auxiliares para a temática	-	1
		Suscitou diálogo entre auxiliar e educadora	-	1
		Suscitou planeamento de estratégias adequadas	-	1
		Conciliou a actuação dos adultos da sala	-	1

Algumas das educadoras comentaram:

“(…) o facto de serem integradas num trabalho de investigação que está a decorrer, de serem convidadas a opinar, dá-lhes, aumenta-lhes de certa maneira o ego, significativamente (...) elas todas sentiram-se extremamente gratificadas por ter havido essa atenção também nossa – mais da tua – parte. De falares com elas e queres ouvi-las também, porque elas até mais do que nós elas passam mais horas com os miúdos do que nós próprias e é importante ouvir a parte delas.” (EJ1, EFU: 15-16);

“(…) acho que foi muito importante essa formação porque, ao fim ao cabo, não somos só nós que trabalhamos e que lidamos com estas situações (...)” (EJ8, EFU: 5).

Reconheça-se, no entanto, que o envolvimento das auxiliares aconteceu de modo mais significativo ao longo do processo formativo das educadoras, tendo estas um papel dinamizador da reflexão:

“(…) a nível de sala suscitou diálogo e interpelações constantes acerca da forma como actuamos habitualmente” (EJ1, RF: 2);

“(…) partilhámos e aferimos estratégias adequadas para algumas crianças do grupo” (EJ3, RF: 2);

“Ao longo destas sessões encontrei necessidade de conversar com a auxiliar de sala, de forma a partilhar os conhecimentos que fomos adquirindo e também para que ambas tivéssemos as mesmas estratégias e assim caminhássemos no mesmo sentido, de forma a que as crianças se sentissem seguras quando deparadas com um conflito” (EJ8, RF: 2).

Parece poder afirmar-se que foram, de algum modo, abrangidas as quatro categorias da tipologia de Little (1990) nas relações entre educadoras e auxiliares: narrar e procurar ideias (trocas de histórias); ajuda e apoio (mútua disponibilidade na resolução de casos difíceis); partilha (intercâmbio de ideias e métodos de trabalho); e trabalho conjunto

(partilha de responsabilidades, análise crítica do trabalho realizado e melhoria colectiva).

Todo este processo terá tido efeitos na coerência de actuação de educadoras e auxiliares.

É neste sentido que surgem as seguintes afirmações:

“Já sinto que ao haver este tipo de preocupação ao nível do conflito e a postura com o conflito, as pessoas começaram a uniformizar atitudes também” (EC3, EFU: 9);

“Esta preparação, mesmo para elas, também foi importante e ajudou-as a ver o conflito, se calhar, de outra maneira, ou seja, não intervir logo também porque, às vezes, é muito o que acontece, mesmo connosco.” (EJ8, EFU: 11);

“(…) a pessoa fica mais atenta, quer as auxiliares que também foram abrangidas”; (EJ2, EFU: 8-9);

“(…) há um apelo à atenção e um reforço, e uma atitude ainda muito mais vigilante.” (EC3, EFU: 9).

Envolvimento dos Pais

O encontro com os pais foi dinamizado em conjunto pelo grupo colaborativo:

“(…) criámos, fizemos umas sessões dedicadas aos pais (de preparação do encontro). (...). Com a Catarina, portanto, criamos essa sessão com os pais que foi muito enriquecedora.” (EC3, EFU: 14).

As opiniões dos pais relativamente ao encontro estão expressas no seguinte quadro:

Quadro 61: Avaliação dos Pais

1 ideia importante que eu retive a partir deste encontro	1 contributo que vou levar para a minha acção educativa	O que é que aconteceu neste encontro que foi mais significativo	Observações / Sugestões	P
Manter a consistência	Dar 10 minutos às crianças quando chegar a casa	Boa comunicação	---	1
Persistência/Paciência	A noção que cada criança tem posturas diferentes e às vezes deve-se mudar o registo	Partilha e identificação com as situações	Gostei muito!	2
Confirmei algumas das nossas atitudes são mesmo as certas	Resolver conflitos falando sobre as soluções no futuro	Ouvir experiências de outros pais	---	3
Satisfazer os desejos das crianças na base da fantasia	Ouvir a olhar nos olhos	A consolidação de conceitos	Dar mais tempo para repetição das conclusões	4
É bom resolver conflitos com humor	Sempre quando chego a casa depois do trabalho brincar 10 minutos com o filho (quality time)	Percebi que os outros pais sentem as mesmas dificuldades em não ceder	---	5
A firmeza entre pai e filhos	Firmeza	Confronto de experiências	---	6
Que todos os pais passam por estas fases mas aprendem com isto	Tentar ser mais compreensivo	A partilha de experiências e opiniões	---	7
Saber gerir os conflitos com calma	Ajudar na interacção social	A partilha de experiências levou-me a perceber que há muito em comum entre as crianças	---	8
A consciência que a minha filha é igual a outra criança qualquer	A utilização do humor	Percepcionar comportamentos comuns a todas as crianças	---	9
Necessidade de promover a autonomia da criança	Utilização do humor	A partilha de experiências	---	10
Persistência e paciência	Flexibilidade, mas com regras	A partilha de ideias	Mais sessões como esta	11
Possibilidade de resolver de forma dialogante	Que outros pais partilham as mesmas angústias, dúvidas	A partilha de experiências	---	12
Paciência	Negociação	“Discutir” com outros pais/partilhar	---	13
Existe sempre conflito	Persistência na educação	Partilha de experiências	---	14
Introspecção	Mais Paciência	Partilha de experiências	---	15

Apesar do encontro se ter concretizado no final do ano e ao final da tarde, depois de um dia de trabalho e, no último dia da semana:

“Conseguiu-se ‘captar’ um grupo de pais muito interessado na problemática e em equipa coordenar ideias em função disso.” (EJ1, RF: 2).

De um modo geral, os pais aperceberam-se de que comungavam de problemas e/ou dificuldades comuns no seu dia-a-dia com os filhos, como deixam transparecer os seus depoimentos:

“Partilha e identificação com as situações” (P2, AEP);

“Percebi que os outros pais sentem as mesmas dificuldades em não ceder” (P5, AEP);

“Que outros pais partilham as mesmas angústias, dúvidas” (P12, AEP);

“Que todos os pais passam por estas fases mas aprendem com isto” (P7, AEP);

“A consciência que a minha filha é igual a outra criança qualquer” (P9, AEP).

Os pais atestaram que o que foi mais significativo foi, efectivamente:

“A partilha de experiências” (P6, AEP; P10, AEP; P12, AEP; P14, AEP; P15, AEP),
“ideias” (P11, AEP) e “opiniões” (P7, AEP);

“Ouvir experiências de outros pais” (P3, AEP);

“‘Discutir’ com outros pais/partilhar” (P13, AEP);

“(A) partilha de experiências levou-me a perceber que há muito em comum entre as crianças” (P8, AEP).

E, como a Nini atesta:

“E no fundo acho que estes momentos, estes encontros não só de exposição aos pais mas também de partilha entre eles porque alguns têm uma opinião, outros têm outra e ouvirem de outros pais outras estratégias se calhar começam a pensar se poderão ser melhores ou se poderão experimentar” (EC5, EFU: 8).

Foi, deste modo, um encontro que também suscitou a *partilha*, o *narrar e procurar ideias* e a *ajuda e apoio*, de todos os presentes (Little, 1990).

A avaliar pelas sínteses avaliativas produzidas pelos pais, o resultado deste encontro, passou por uma sensibilização para a sua actuação face aos conflitos dos seus filhos, por meio da utilização de estratégias como abordar a situação com calma, a escuta activa, o sentido de humor, entre outros, tendo como finalidade última a autonomia das crianças, como atestam os comentários a seguir:

“Saber gerir os conflitos com calma” (P8, AEP);

“Ouvir a olhar nos olhos” (P4, AEP);

“Possibilidade de resolver de forma dialogante” (P12, AEP);

“Negociação” (P13, AEP);

“Resolver conflitos falando sobre as soluções no futuro” (P3, AEP);

“utilização do humor” (P5, AEP; P9, AEP; P10, AEP);

Com o intuito de:

“Ajudar na interação social” (P8, AEP);

“Necessidade de promover a autonomia da criança” (P10, AEP).

Alguns dos pais procuraram assumir uma posição de melhoria do seu relacionamento com os filhos, comprometendo-se a:

“Tentar ser mais compreensivo” (P7, AEP);

“Sempre quando chego a casa depois do trabalho brincar 10 minutos com o filho (*quality time*)” (P1, AEP; P5, AEP).

Foi também salientada a necessidade de se adaptar e adequar, com alguma flexibilidade, as estratégias às circunstâncias e às crianças em particular, mas sempre relevando também pela capacidade de resiliência, mantendo-se firmes nas tomadas de decisão assertivas e renovando, a cada dia, o *stock* de paciência:

“A noção que cada criança tem posturas diferentes e às vezes deve-se mudar o registro” (P2, AEP);

“Flexibilidade, mas com regras” (P11, AEP);

“Persistência” (P2, AEP; P11, AEP; P14, AEP);

“Paciência” (P2, AEP; P11, AEP; P13, AEP) [e, ainda,] “mais paciência” (P15, AEP).

No final, uma das sugestões que ficou foi: “Mais sessões como esta” (P11, AEP).

As opiniões das educadoras relativas a este encontro, encontram-se também registradas nos seguintes quadros:

Quadro 62: Tema – Organização e Processo de Formação (EFU) – Encontro com os pais

CATEGORIA	INDICADOR	EC Fi	EJ Fi
Encontro com os pais	Participaram poucos pais	2	-
	Gostaram	2	-
	Partilha entre pais	2	-
	Participaram pais interessados	2	-
	Foi enriquecedor	3	-
	Divulgação às famílias	3	-
	Anterior sensibilização às famílias nas reuniões de pais	3	-
	Foi positivo	5	-
	Necessidade de mais encontros de esclarecimento	5	-
	Necessidade de mais encontros de partilha entre pais	5	-
	Envolvimento das famílias	-	1

Quadro 63: Tema – Formação *Mediação de Conflitos na Infância* (RF) – Processo de formação

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	EC Fi	EJ Fi
Processo de formação	Encontro com os pais	Momento alto da formação	2	1
		Forma de estabelecer uma coerência de actuação entre escola-casa	2	-
		Revelador de necessidades e problemas idênticos aos das educadoras em situação de conflito entre crianças	-	1
		Partilha de experiências	-	1
		Necessidade de envolver os pais	-	2
		Explicitação das necessidades sentidas pelos pais	-	2
		Gerou questionamento	-	1
		Gerou partilha mais confiante	-	1
		Gerou pedidos de ajuda	-	1

Depois deste encontro, parece ter surgido pequenos indícios de uma procura de maior partilha com as educadoras por parte dos pais:

“A partir deste momento houve quem viesse mais vezes questionar, pedir ajuda, “opinar” ou simplesmente partilhar, mas partilhar com maior segurança e algumas “quase certezas”.” (EJ1, RF: 3)

Este foi, pois, um encerramento com chave de ouro deste processo de formação, como relataram as educadoras:

“Houve uma partilha rica e uma troca de experiência muito significativa para todos os participantes” (EJ1, RF: 2).

“Foi o culminar de um trabalho e um ‘pedido’ de ajuda – para que os pais utilizem algumas das nossas técnicas e percebam a importância da firmeza na sua actuação” (EC2, RF: 2).

“Portanto, realmente era algo interessante, pertinente em que nós quisemos também chegar a outras pessoas que fazem parte do contexto educativo - que eu acho que isso foi muito importante, sensibilizar os outros também.” (EC3, EFU: 17).

É com este ambiente de partilha que a escola se identifica, enquanto escola promotora de uma pretensa e progressiva cultura colaborativa.

4.3 A colaboração na escola, após o processo formativo – a criação das equipas pedagógicas e a continuidade/aprofundamento de outras dinâmicas colaborativas

Após o processo formativo foram realizadas entrevistas de follow up (EFU) e também uma entrevista à Directora (ED), cujos dados serviram para fazer a interpretação deste ponto, o qual procura dar conta da colaboração que se manteve entre as educadoras, após saída da investigadora-formadora do terreno. Os dados obtidos foram organizados de acordo com os quadros X (colocado no ponto acima) e Y, abaixo.

Quadro 64: Tema – Mudanças nas Educadoras – Colaboração entre educadoras

Categoria	Indicador	EC Fi	EJ Fi
Colaboração entre educadoras	Maior proximidade	2	-
	Maior solicitação de ajuda e apoio	1	-
	Maior partilha	-	1
	Maior solicitação de ajuda e apoio	-	1
	Maior partilha	-	1
	Maior solicitação de ajuda e apoio	-	1
	Maior facilidade em partilhar	-	1
	Maior confiança para dar e receber ajuda e apoio	-	1

As culturas colaborativas são muito difíceis de criar e ainda mais de manter, de acordo com o estudo de Nias, Southworth e Yeomans (1989, citados por Fullan & Hargreaves, 2001).

Um ano após findo o trabalho de campo (ano lectivo de 2011/12), realizaram-se entrevistas de follow up às educadoras e tornou-se a pedir um esclarecimento acerca das dinâmicas de colaboração na escola, no momento actual.

Para além de se manterem as dinâmicas colaborativas explicitadas nos pontos anteriores, houve o acréscimo de uma inovação: a **criação de três equipas pedagógicas**, iniciadas no ano lectivo transacto às entrevistas de follow up – 2010/11, ou seja, no ano consequente à saída da investigadora do terreno:

“Tivemos uma nova reestruturação em termos de trabalho de pessoal. Eu (Renata), a Joana e a Nini – o ano passado – estávamos encarregadas por sectores, elas (Direcção) chamavam de animação pedagógica mas era um bocado dinamização pedagógica daquelas faixas etárias.” (EJ1, EFG: 13).

E, na origem desta reestruturação terá estado uma *tomada de decisão da direcção* “(...) foi a direcção que criou estas equipas (...)” (EJ3, EFU: 20) e as educadoras acolheram a decisão de bom grado: “(...) foi um bom passo, da direcção, criar estas equipas (...)” (EJ4, EFU: 6).

E a Directora da escola confirma que a opção de criar as equipas, foi

“Porque pensamos que hoje em dia não existe trabalho eficaz se não é feito em trabalho de equipa, não é? Portanto, essa finalidade da complementaridade, da sobriedade, da coesão e essa unidade, porque cada vez mais temos de trabalhar estas palavras. Cada vez mais, não é?” (ED: 3).

Encontra-se patente no discurso da directora que a liderança escolar demonstra que acredita nas potencialidades da colaboração, procurando estimular e apoiar o desenvolvimento daquela, mediante a criação de mecanismos que favoreçam a sua implementação e manutenção, como parece ser o caso das equipas pedagógicas.

Estas, segundo as educadoras, podem também ter surgido em virtude da *integração de educadoras na direcção da escola* – “(...) porque a Joana, a Renata e o ano passado a Nini, ‘ah:’: foram integradas como elementos da direcção da escola” (EC1, EFU: 14); respondendo, em certa medida, à também enunciada *necessidade de aproximação das educadoras à direcção*, dado que:

“Eu acho que foi uma ideia que surgiu para que as coisas evoluíssem numa forma positiva. Eu acho que é mais uma necessidade que as pessoas iam sentindo, que era preciso. Porque, nós não participávamos nas reuniões de direcção, era, a direcção que marcava a reunião e chegava e pronto, era uma reunião de educadoras com a direcção.” (EC2, EFU: 8).

Veiga Simão, Caetano e Freire (2007) salientam a necessidade de uma liderança alargada a todos os actores envolvidos no processo educativo que tenha subjacente uma

dinâmica de colegialidade e de formação de equipas que definam objectivos, construam projectos, planifiquem, avaliem e reflectam.

A directora corrobora e reforça a ideia de que, efectivamente,

“(…) é muito importante e volto a referir que hoje em dia temos mesmo de caminhar para aí: um trabalho de equipa é muito importante, seja numa empresa, seja numa instituição (educativa), seja onde for, acho que é um trabalho muito rico. Cada vez mais temos de trabalhar em equipa.” (ED: 4).

Para o efeito, torna-se indispensável o estabelecimento de um clima de confiança na escola, o qual apenas se torna viável mediante o desenvolvimento das relações interpessoais. Daí que a *necessidade de aprofundar a relação entre as educadoras* tenha também sido uma das fontes originárias para o aparecimento das referidas equipas:

“Eu acho que deve-se sempre à necessidade de relação porque apesar de a gente se ver... uma coisa é eu dizer “olá Catarina, ‘tás’ boa?” outra coisa é eu estar agora aqui contigo, não é? E o que aprofunda as relações é o tempo que se dá às relações. E se eu tiver uma hora por semana ou quinze dias ali, a discutir o projecto, a relação estreita-se e cria-se a relação. Quanto menos tiver com as pessoas menos relação.” (EJ2, EFU: 12).

As educadoras Nini (EC3) e Ana (EC5) da creche e as educadoras Renata (EJ1), Fátima (EJ2), Anita (EJ3) e Margarida (EJ8) do jardim-de-infância, admitem, mediante os seus discursos, a possibilidade de a origem da criação das equipas poder ter sido *por influência do grupo colaborativo* levado a cabo com a investigadora:

“Eu acho que sentimos que realmente quando estamos a trabalhar em grupo surgem muito mais ideias, mais parcerias e isso ajudou-nos. Portanto, o facto de nós estarmos a trabalhar a nível da gestão do conflito, termos aqueles dias marcados ao longo de dois anos, as pessoas encontrarem-se sem terem aquela obrigatoriedade de se reunirem e haver uma grande abertura de trabalho e troca de ideias, sentimos que isto também foi positivo e depois achamos que era necessário pelo menos uma vez por mês ou de quinze em quinze dias, as pessoas se juntarem e utilizarem os mesmos métodos porque as pessoas trabalhando em conjunto é muito mais facilitador.” (EC3, EFU: 13)

Parece, assim, evidente o sentimento de que houve uma extensão do trabalho em maior profundidade que se realizava aquando da presença da investigadora na escola: “(…) é um bocadinho como nós fazíamos quando estávamos aqui nas sessões contigo” (EJ8, EFU: 10). Aliás, a Renata insiste nessa possível influência, atestando que “(…) e a forma como se debatiam, como se tratavam assuntos que às vezes se discutiam só na mesa do almoço, por exemplo, e que agora se levam para um espaço mais formal e se falam de uma forma mais pormenorizada, portanto pode ter tido influência (…)” (EJ1, EFU: 14).

A própria directora da escola concorda que a prévia existência dos encontros informais das educadoras com a investigadora, foi “Uma ajuda. Deu-nos força para criarmos estas equipas ou, para continuar, mas que ainda não estava assim tão formalizado” (ED: 2). Assim, o grupo colaborativo é percepcionado como tendo ajudado, de certo modo, a consolidar ainda mais as dinâmicas colaborativas:

“Portanto, acho que a Catarina veio também numa altura que ajudou mesmo a aprofundar mais este trabalho colaborativo e de equipas. Foi mesmo na altura certa, como se costuma dizer! (...). Porque embora elas já faziam isso, mas com a ajuda da Catarina, com este trabalho que a Catarina fez com elas – que foi muito positivo e agradeço muito – [Inv.: Obrigada eu!] – tudo isso veio ajudar ainda a cimentar mais este trabalho de colaboração de equipa entre elas. Eu, na minha opinião, acho que foi fantástico.” (ED: 2).

Uma das diferenças reside no facto de ao invés de se reunirem em dois grandes grupos: creche e jardim-de-infância, “[Nós agora temos,] formamos equipas por faixa etária. Portanto, temos uma equipa de creche, uma equipa de três-quatro anos e uma equipa de cinco.” (EC5, EFU: 6). “(...) E a direcção elegeu três elementos para liderarem estas equipas (...)” (EC5, EFU: 7), de entre as educadoras. “(...) E temo-nos organizado desta forma: há a coordenadora dos três aos quatro, depois dos quatro aos cinco, depois, as coordenadoras de creche (...)” (EC3, EFU: 13).

“Não é como um todo – com todas as educadoras acaba por ser só nas reuniões, [mas, pelo menos, o facto de irmos, por faixas etárias, fazendo pequenas reuniões, eu acho que é sempre bom.]” (EC5, EFU: 7). Não obstante, há quem afirme que, eventualmente, de modo esporádico e à semelhança do que sucedia no grupo colaborativo, há também encontros com todas as educadoras ao invés de apenas por equipas – “(...) depois às vezes até nos reunimos todas em vez de marcado só por sectores, reunimos todas as faixas e também falamos e é muito útil. [Tem sido muito útil.]” (EJ1, EFU: 13).

Também numa perspectiva de continuidade com o trabalho que vinha a ser feito com as educadoras (grupo colaborativo), as reuniões das equipas pedagógicas têm um carácter informal, como atestam as educadoras: “(...) estas reuniões são (...) mais informais, mais em discussão de temas e situações nossas (...)” (EC1, EFU: 13).

Contudo, parece haver uma certa espontaneidade quanto à realização das reuniões das equipas, pois quando questionadas relativamente à frequência da sua ocorrência, algumas educadoras dizem que: “(...) não está estipulado, é quando nós achamos que é

necessário ou quando alguma das colegas pede ‘*olha, precisava de falar sobre este assunto*’ e reunimo-nos. (...)’ (EC2, EFU: 8). Há também quem apenas tenha a percepção de que “Juntamo-nos com alguma frequência (...)” (EC5, EFU: 6). E outras educadoras adiantam existir uma frequência quinzenal: “(...) Portanto, vamos tendo momentos de partilha para planear, de quinze em quinze dias” (EJ3, EFU: 20). Esta periodicidade parece corresponder a uma necessidade das próprias educadoras do que a qualquer imposição por parte da direcção.

Vários são os estudos (Rosenholtz, 1989; Nias, Southworth e Yeomans, 1989, referidos por Day, 2001 e por Fullan & Hargreaves, 2001), que apontam a colaboração como sendo ingrediente fundamental para o desenvolvimento dos professores e uma melhoria da escola. Neste sentido, procurou-se saber quais as finalidades da criação destas equipas. Foram apresentadas diversas, de entre as quais o *delegar tarefas por parte da direcção*:

“E é também para ‘ah:’: tirar, descentrar as preocupações da irmã porque quando falamos da direcção, falamos de três pessoas, mas a irmã Felicidade é quem está permanentemente. Se todos os dias houver uma educadora ou alguém que vá permanentemente falar “é preciso resolver isto, é preciso...”. Quer dizer, a irmã já tem tanta coisa para resolver na altura que também não pode dar resposta a tudo e na hora, não é? [E há muitas coisas, que se calhar, depois se perdem.] Portanto, é também para atenuar o trabalho da irmã.” (EC1, EFU: 14).

E também com o intuito de *rentabilizar o tempo da reunião com a direcção*, como assinalado pela Ana:

“[(...) O ano passado formaram-se as equipas] para facilitar porque as reuniões de educadoras são mensais e, às vezes, para não perdemos tempo com certas coisas que para nós são importantes, mas para a direcção nem tanto, acabámos por fazer essas três equipas (...)” (EC5, EFU: 6).

Equipas essas que são lideradas por educadoras, as quais são vistas *como iguais e familiarizadas com as situações quotidianas* e, por isso, proporcionando um ambiente mais descontraído nas reuniões das equipas pedagógicas. E essas líderes são, ainda, o *elo de ligação entre as educadoras e a direcção*, como explicitado nos seguintes testemunhos:

“(...) o facto delas estarem familiarizadas com as nossas dificuldades, sermos pessoas mais próximas, termos mais facilidades em falar com elas do que ir directas à direcção falar de assuntos que, se calhar, podem ser resolvidos na hora com aquelas colegas ou então, depois em reuniões delas com a direcção conseguem resolver” (EC1, EFU: 14).

Isto porque,

“(…) o facto de nós (líderes) podermos participar na primeira parte da reunião, só com a direcção, e podermos levar para essa pequenina reunião preocupações que possam ir surgindo e que possam ser resolvidas, acho que é uma mais-valia” (EC2, EFU: 8).

E, a Joana acresce que:

“(…) as pessoas que estão dentro criam o momento de acordo com as pessoas... ou seja, as pessoas que estão a dinamizar as equipas são também elas pertencentes à equipa e, portanto, se calhar, conhecem, em termos pessoais, melhor as pessoas do que se fosse uma pessoa da direcção... a maneira como conhece as pessoas é capaz de ser um bocadinho... ter mais distanciamento do que uma pessoa que é colega e, sendo as dinamizadoras colegas das pessoas, se calhar têm uma convivência completamente diferente e uma maior proximidade e, portanto, as propostas que fazem, as conversas são muito mais descontraídas e são muito mais próximas ou muito mais soltas do que se fosse com um elemento da direcção. (...)” (EJ4, EFU: 6).

De facto, outra das finalidades das equipas, prende-se, exactamente, com motivos de partilha, essencialmente, *partilha de práticas*:

“[Criou-se bem estes grupos para facilitar um bocadinho também e insistir na nossa relação] e na nossa partilha e nestas tais necessidades que, porventura, a gente possa sentir e assim estamos mais em conjunto a trabalhar. (...) estes momentos de algo que seja necessário resolver, partilhas de trabalho, projectos, metodologias.” (EC3, EFU: 13).

Em relação aos projectos em curso nas salas, a Fátí enuncia que “(...) reunimo-nos também para partilhar ideias, para partilhar sugestões, para ver projectos – como estamos a fazer e onde é que nos podemos encaixar e ajudar, para dizer o que vamos fazer (...)” (EJ2, EFU: 12).

Foi também um meio de *apoiar a prática educativa* “(...) [foi a direcção que criou estas equipas] para nos apoiarem nas coisas da escola, na acção educativa” (EJ3, EFU: 20), de modo particular na sala de actividades. Esta é, aliás, a principal finalidade atribuída pela direcção à criação das equipas, visto que “Isso ajuda muito a este trabalho de colaboração por equipa, não é? Porque aí elas discutem os problemas concretos e as dificuldades também das salas. Isso é muito bom.” (ED: 2).

As equipas também se coordenam para elaborar actividades conjuntas. Trata-se de um apoio à prática educativa quer na sala de actividades, em particular, quer na escola em geral, como o trabalho colectivo relatado pela Joana:

“(…) o ano passado tivemos aqui três semanas, que foi a semana da arte e que foi fantástico em termos de proximidade das pessoas, quase como que uma coisa que surgiu... era para ser uma coisa, se calhar, mais comedida, em termos de funcionamento da instituição, foi uma coisa brutal e que uniu todas as pessoas e que

partiu de todas as pessoas, foi uma coisa partilhada, foi uma coisa boa” (EJ4, EFU: 5).

Este foi o resultado de um esforço comum, o qual implicou grande união e colaboração entre todas as educadoras. Contrapondo-se, deste modo, ao individualismo e ao – quase que dado como adquirido – isolamento dos docentes, uma vez que “(...) cada uma está na sua sala (...)” (EC5, EFU: 6) e, havendo dinâmicas colaborativas é, efectivamente, “(...) uma maneira também de não nos sentirmos isoladas (...)” (EC3, EFU: 13).

As reuniões de equipas pedagógicas proporcionam a colaboração entre as educadoras, mediante a *partilha de experiências e vivências*: “(...) são reuniões para tratar aspectos práticos, embora dado o grupo reduzido de quatro pessoas, no meu caso, somos quatro elementos, quatro educadoras de creche, acabamos sempre por falar de outros assuntos, e outros assuntos puxam outros e acabamos por falar de experiências próprias de sala ou até pessoais que nos fazem bem. (...)” (EC1, EFU: 14).

A colaboração entre as educadoras favorece também a procura de *ajuda e apoio*, através do encontro proporcionado pelas equipas pedagógicas, como a Margarida declara: “É assim, eu acho que as equipas foi também uma ajuda porque nos leva a falar dos problemas, dos obstáculos com que nos vamos deparando (...)” (EJ8, EFU: 10). E a Renata salienta que “[...] é uma dinâmica que nos permite falar de coisas que nós antes não falávamos, nomeadamente] este tipo de situações, de comportamentos de crianças que às vezes nós não conseguimos resolver, sei lá *‘não consigo, aquela família não sei quê e o miúdo faz...’* e neste pequenino tipo de encontros, nós conseguimos muitas vezes colmatar falhas que havia (...) debatemos muita coisa que vai acontecendo, nomeadamente este tipo de questões, problemas que existem na sala (...)” (EJ1, EFU: 13). Isto significa que há uma entreajuda assente numa contínua interdependência de dar e receber (Gray, 1989, citada por Stewart, 1997). De modo particular para as situações mais preocupantes, como atestado pela Ana: “(...) partilhamos as nossas preocupações. Partilhamos algumas questões que nos intrigam mais (...) e acabamos por (...) pedir alguma ajuda se eventualmente precisarmos para resolver alguma situação mais específica (...) [mesmo] porque se calhar já aconteceu a uma e teve uma estratégia para resolver (...)” (EC5, EFU: 6).

Há educadoras que afirmam haver uma maior união entre as educadoras, desde a criação das equipas pedagógicas “(...) e, por isso é que eu estou a dizer que sinto, que desde o ano passado, tem havido esta união, colaboração (...) E, se calhar, isso veio ajudar a que as pessoas se unissem mais. Isto sou eu a fazer inferências.” (EJ4, EFU: 6).

De facto, a directora afirma convictamente que “(...) iniciámos há muitos anos o trabalho colaborativo com elas, não é? Porque nós queremos mesmo que seja assim: um trabalho partilhado e com a colaboração de todas (...)” (ED: 3-4).

No âmago desta partilha das equipas pedagógicas, encontra-se a motivação de querer saber “(...) o que é que podemos fazer de melhor (...)” (EC2, EFU: 7). Neste sentido, reporta-se como finalidade última da constituição das equipas pedagógicas, a *melhoria da escola* “(...) a escola é uma escola de diálogo. (...) Nós queremos uma escola sempre melhor: com a direcção, com a coordenação. Nós somos um corpo prestável. E pronto. É bom.” (EJ3, EFU: 20).

O trabalho em equipa, visando uma dinâmica colaborativa é considerado pela directora do Colégio Vale de Luz, como a melhor forma de trabalhar e sente-se grata por poder trabalhar em consonância com aquilo que defende: “Acho que é a maneira correcta de trabalhar, pela experiência que tenho, cada vez mais, agradeço mesmo trabalhar assim em equipa. Que é óptimo!”

De facto, há um aprofundamento do trabalho colaborativo, no qual as educadoras têm vindo a desenvolver o trabalho em equipa, discutindo e reflectindo sobre os métodos, materiais, estratégias, partilhando experiências e dando orientações e conselhos uns aos outros, e investigando as próprias práticas. Estas e outras actividades contribuem, de forma significativa, para o desenvolvimento dos docentes e das escolas.

CAPÍTULO 8

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados de análise estatística dos dados recolhidos através do questionário tratando-se, aqui, algumas das dimensões do desenvolvimento profissional das educadoras participantes no estudo, tais como: formação, percepções sobre liderança e cultura de escola, bem como as suas oportunidades de aprendizagem. São, ainda, apresentados resultados estatísticos relacionados com os assuntos dos conflitos e a intervenção das educadoras em situações de conflitos entre crianças.

O primeiro momento de aplicação do questionário ocorreu em Fevereiro de 2009, o segundo momento foi em Dezembro desse mesmo ano e o terceiro momento no mês de Abril de 2010 e na análise faz-se uma comparação entre os três momentos, no sentido de tornar evidentes as mudanças ocorridas ao longo do tempo, nomeadamente as que são estatisticamente significativas, nomeadamente através do teste F (ANOVA) e teste t.

1. Resultados Estatísticos do Questionário DPP

1.1 Motivações das Educadoras para frequentar Formações

Como é possível notar, da análise do quadro seguinte, no decorrer dos três momentos de resposta aos questionários, as educadoras elegeram diferentes motivações como sendo as principais razões de escolha para a frequência de formações. Estas motivações foram agregadas em 6 grandes tipos de motivos, como se pode notar no quadro:

Quadro 65: Motivações das Educadoras para a frequência de Formações nos três momentos de aplicação do questionário

Dimensões	Momento 1				Momento 2				Momento 3				Comparação de resultados	
	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Estatística de Teste F (ANOVA com observações repetidas)	p
Motivos Instrumentais	3,00	4,33	3,78	0,47	1,67	4,33	3,57	1,07	3,00	5,00	3,83	0,56	2,250	0,208
Motivos Práticos	2,75	5,00	4,11	0,85	2,75	5,00	3,93	0,76	2,50	5,00	4,16	0,92	0,740	0,438
Motivos Emancipatórios	3,40	5,00	4,40	0,48	3,60	5,00	4,37	0,50	4,20	5,00	4,49	0,31	0,474	0,529
Motivos Políticos	1,00	5,00	2,39	1,32	1,00	3,00	2,07	0,84	1,00	3,00	2,43	0,79	0,086	0,789
Motivos Pedagógicos	1,50	5,00	3,33	0,94	2,00	4,00	3,07	0,73	2,00	5,00	3,50	1,20	0,186	0,688
Motivos Colaborativos	1,00	5,00	3,44	1,53	2,33	5,00	3,71	0,91	2,67	5,00	3,90	1,05	1,000	0,391

Como se pode observar na análise de variância (teste F), no Modelo Linear Geral, a dimensão que obteve um valor mais baixo ($F=0,086$) foi a dos motivos políticos, a qual parece ter sido a que menos sofreu mudança ao nível das escolhas das educadoras, uma vez que apresenta o maior p-value ($p=0,789$), logo mais distante de ser rejeitada a igualdade nos diferentes momentos do tempo. Os motivos políticos são, pois, os menos escolhidos e, depreende-se, com menor importância para a decisão da escolha da formação. Por outro lado, observa-se que a dimensão dos motivos instrumentais foi a que obteve uma maior variância ($F=2,250$), parecendo ter sido aquela na qual terá ocorrido alguma mudança, no decorrer dos três momentos ao longo do tempo ($p=0,208$), pese embora não tenha sido significativa essa mesma mudança de opinião, tendo como referência o valor do p-value ($p<0,05$). Contudo, em termos estatísticos não há diferenças significativas em nenhum dos motivos ao longo do tempo, devido ao facto da amostra ser pequena ($N=11$, no 1º momento e $N=9$, nos 2º e 3º momentos), perfazendo um total de 29 questionários.

De notar, ainda, que de um modo geral, as médias de todos os motivos tendem a baixar no segundo momento, excepção feita aos motivos colaborativos cuja média tende a aumentar no decurso dos três momentos.

Segue-se um quadro que evidencia as médias mais elevadas relativas às motivações das educadoras, obtidas nos três momentos, e para analisar com maior detalhe quais foram os itens com maior média de entre as dimensões mais escolhidas ao longo dos diferentes momentos.

Quadro 66: Motivações mais valorizadas pelas Educadoras para a frequência de formações, ao longo dos três momentos de aplicação do questionário

1º Momento		
Dimensões	Itens	Média
Motivos Emancipatórios	Promover o meu desenvolvimento pessoal	4,78
Motivos Práticos	Vontade de aumentar/desenvolver perspectivas/ideias pedagógicas	4,56
Motivos Instrumentais	Desenvolver destrezas profissionais	4,11
2º Momento		
Dimensões	Itens	Média
Motivos Emancipatórios	Promover o meu desenvolvimento pessoal	4,57
Motivos Práticos	Vontade de aumentar/desenvolver perspectivas/ideias pedagógicas	4,43
Motivos Colaborativos	Construir recursos didácticos com colegas	4,14
3º Momento		
Dimensões	Itens	Média
Motivos Emancipatórios	Promover o meu desenvolvimento pessoal	5,00
Motivos Práticos	Vontade de aumentar/desenvolver perspectivas/ideias pedagógicas	4,50
Motivos Colaborativos	Desenvolver projectos da escola em colaboração com colegas	4,14

Analisando o quadro acima, existem semelhanças no que respeita à posição ocupada quer pelos motivos emancipatórios – 1ª escolha das educadoras, quer pelos motivos práticos – 2ª escolha das educadoras, que se mantém ao longo do tempo. E regista-se uma diferença relativamente à 3ª escolha das educadoras, que num primeiro momento recaiu sobretudo ao nível dos motivos instrumentais e num segundo e terceiro momentos aludiu aos motivos colaborativos.

Nos três momentos, de entre os motivos emancipatórios mais valorizados, encontra-se o item da promoção do próprio desenvolvimento pessoal e o item do “desenvolvimento de novas ideias/propósitos”, presentes ao longo do tempo.

Ainda relativamente aos três momentos, constata-se que a segunda posição das preferências das educadoras é ocupada pelos motivos práticos, designadamente a “vontade de aumentar/desenvolver perspectivas/ideias pedagógicas.

Quanto à terceira posição, observa-se uma alteração do primeiro momento para os dois seguintes. Num primeiro momento, a terceira escolha global das educadoras foi respeitante a motivos instrumentais, nomeadamente o item de “desenvolver destrezas profissionais”.

Porém, num segundo e terceiro momentos, as motivações colaborativas ocuparam a terceira posição global das escolhas das educadoras, em que os motivos assinalados com maior média foram “construir recursos didácticos com colegas” e “desenvolver projectos da escola em colaboração com colegas”, respectivamente. Estas últimas alterações podem efectivamente estar associadas com o processo formativo que efectivamente aconteceu, onde a dimensão colaborativa era acentuada. Também é de realçar a importância de motivos emancipatórios e práticos, coerentes com as propostas de formação, seguindo propósitos semelhantes.

1.2 Resultados Descritivos das Subescalas de Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola e Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional na escola

De seguida analisamos os dados relativos à escola, sua cultura, lideranças e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Quadro 67: Percepções sobre liderança e cultura da escola

		Momento 1				Momento 2				Momento 3				Comparação de resultados	
		Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Estatística de Teste F (ANOVA com observações repetidas)	p
Bloco IV	Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola	0,00	4,07	3,09	1,4	3,07	4,01	3,64	0,27	3,22	4,04	3,62	0,29	2,311	0,167*
Categoria	Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola	3,18	4,82	4,10	0,52	3,36	4,45	3,99	0,36	3,55	4,64	4,07	0,40	0,000	0,983
Dimensões	Eficácia	3,00	5,00	4,18	0,72	3,00	5,00	4,11	0,58	3,67	5,00	4,39	0,46	1,239	0,308
	Tomada de Decisão	2,00	5,00	3,55	0,91	2,00	4,00	3,06	0,81	2,00	4,00	3,06	0,64	3,484	0,111*
	Ajuda e Encorajamento	3,00	5,00	3,94	0,73	3,00	4,67	3,93	0,62	3,00	4,67	3,96	0,59	0,109	0,752
	Orientação Ética da escola	4,00	5,00	4,73	0,47	4,00	5,00	4,75	0,46	5,00	5,00	5,00	0,00	1,000	0,356
Categoria	Orientação Profissional	0,00	3,67	2,71	1,22	2,78	3,56	3,28	0,23	2,72	3,44	3,17	0,25	2,618	0,144*
Dimensões	Orientação profissional individual	0,00	3,00	2,21	1,05	1,00	3,25	2,44	0,63	2,00	3,00	2,47	0,32	1,000	0,347
	Orientação profissional colectiva	3,09	4,00	3,56	0,35	2,82	4,45	3,72	0,43	2,91	4,00	3,57	0,38	8,079	0,029**
	Orientação para a ética profissional	1,00	4,00	2,61	0,77	2,00	3,67	2,56	0,50	2,00	3,67	2,70	0,48	0,000	1,000

Quadro 67 (Continuação): Percepções sobre liderança e cultura da escola

		Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Estatística de Teste F (ANOVA com observações repetidas)	p
Bloco V/ Categoria	Oportunidades de Aprendizagem e DP na escola	2,79	4,43	3,78	0,43	0,00	4,00	3,31	1,20	3,36	4,07	3,75	0,23	0,130	0,731
Dimensões	Oportunidades individuais para o DP	2,71	4,14	3,68	0,42	3,00	3,86	3,60	0,28	3,43	3,86	3,70	0,15	0,105	0,757
	Oportunidades ao nível da escola para o DP	3,00	5,00	4,02	0,51	0,00	5,00	3,54	1,37	3,40	4,60	3,99	0,48	0,128	0,733
	Formação contínua a curto prazo	2,00	5,00	3,00	0,94	2,00	4,00	3,00	0,71	1,00	4,00	2,89	1,17	0,222	0,654
	Formação contínua a longo prazo	3,00	5,00	3,91	0,94	3,00	4,00	3,56	0,53	2,00	5,00	3,78	0,97	1,350	0,289

Como referido anteriormente, sendo a amostra pequena torna-se difícil obter resultados estatisticamente significativos. Porém, ao analisar o bloco das percepções sobre liderança(s) e cultura(s) da escola, o qual engloba a categoria sob a mesma designação e a categoria da orientação profissional, observa-se que houve alguma variância nas opiniões das educadoras ($F=2,311$), a qual teve pouca expressão ($p=0,167$), como se pode ver no quadro acima.

Também a dimensão da *tomada de decisão* e a categoria *orientação profissional* denotam alguma variância ($p=0,111$ e $p=0,144$), respectivamente, significando que houve algumas mudanças de opiniões no decorrer do tempo, relativamente àquelas.

Outro aspecto a salientar diz respeito às médias alcançadas nos diferentes momentos. De um modo geral, do primeiro para o segundo momento de aplicação do questionário, as médias decresceram ou mantiveram-se muito idênticas em todas as categorias e dimensões, com excepção da categoria *orientação profissional* e duas das respectivas dimensões *orientação profissional individual* e, particularmente, *orientação profissional colectiva*. Esta última tem associado um acentuado aumento da média do primeiro ($\bar{x}=3,56$) para o segundo momento ($\bar{x}=3,72$), tendo atingido o valor mais significativo de todos ($p=0,029$), ou seja, representativo de sérias mudanças das opiniões das educadoras face a essa dimensão de orientação

profissional colectiva, ao longo do tempo. Tal poderá ser indicador de um aprofundamento de uma cultura colaborativa, indo ao encontro do que foi dito em entrevista pelas educadoras e já analisado no capítulo anterior. Articulando estes dados com a formação desenvolvida, para compreender também o aumento da orientação profissional individual, poderá haver uma relação se atendermos ao fato de nesta também existir um foco no trabalho de cada educadora, nomeadamente através de auto-observações e reflexões em torno destas.

De notar que, e considerando a média, de um modo geral, do segundo para o terceiro momento sucedeu o movimento contrário àquele que ocorreu do primeiro para o segundo momento, ou seja, onde houve decréscimos (do 2º para o 3º momento): como por exemplo nas *percepções sobre liderança(s) e cultura(s) da escola* (passou-se de $\bar{x}=3,64$ para $\bar{x}=3,62$), na *orientação profissional* (houve uma variação de $\bar{x}=3,28$ para $\bar{x}=3,17$), e, mais concretamente, na *orientação profissional colectiva* (alterou-se de $\bar{x}=3,72$ para $\bar{x}=3,57$), tinha, anteriormente (do 1º para o 2º momento), havido aumentos: $\bar{x}=3,09$ para $\bar{x}=3,64$; $\bar{x}=2,71$ para $\bar{x}=3,28$ e $\bar{x}=3,56$ para $\bar{x}=3,72$, respectivamente.

Situação inversa ocorre, por exemplo, nas *oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal na escola* (no 1º momento $\bar{x}=3,78$; no 2º diminui para $\bar{x}=3,31$; aumentando no último (3º) momento para $\bar{x}=3,75$) e a *formação contínua a longo prazo* (de $\bar{x}=3,91$ passa a $\bar{x}=3,56$ e finalmente ascende a $\bar{x}=3,78$). Assim, verifica-se que no 3º momento os valores da média tendem a aproximar-se dos valores obtidos inicialmente (1º momento).

As excepções são a dimensão *orientação profissional individual*, na qual se observa uma crescente subida da média em todos os momentos, e a dimensão *formação contínua a curto prazo*, na qual os valores da média se mantêm praticamente constantes do princípio ao fim.

Nesta análise é, pois, perceptível que os resultados obtidos no primeiro momento assemelham-se aos do terceiro, podendo dever-se ao factor tempo: entre a primeira e a segunda aplicação do questionário o intervalo de tempo foi de 10 meses e entre a segunda e a terceira aplicação decorreu apenas 4 meses.

1.3 Assuntos de Conflitos entre Crianças

Nesta aplicação do questionário analisaram-se dimensões do conflito, que permitiram fazer um diagnóstico inicial sobre a questão e que numa análise longitudinal também permitem compreender a evolução dos conflitos.

Quadro 68: Assuntos de Conflitos entre Crianças

Dimensões	Momento 1				Momento 2				Momento 3				Comparação de resultados	
	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Mín.	Max.	Méd.	D.P.	Estatística de Teste F (ANOVA com observações repetidas)	p
Regras	2,00	4,25	3,23	0,60	1,50	4,75	3,08	0,99	1,00	5,00	3,17	1,13	0,007	0,935
Ofensas	1,50	4,50	3,05	0,88	2,00	5,00	3,44	0,95	3,00	5,00	3,72	0,71	2,055	0,202
Controlo	2,00	4,00	3,26	0,55	2,40	3,80	3,04	0,52	3,00	4,40	3,60	0,49	0,925	0,373

Os conflitos relacionados com regras foram aqueles que sofreram menos alterações nas escolhas das educadoras ao longo do tempo, observando-se, por isso, o p-value mais elevado ($p=0,935$); ao passo que os conflitos relativos às ofensas foram aqueles que registaram uma maior variância ($F=2,055$), indicando eventuais diferenças ao nível das escolhas das educadoras, contudo sem serem minimamente significativas. Da análise das médias observa-se que este tipo de conflitos (ofensas) foi o que obteve um acréscimo ao longo do tempo, quer em termos de frequência e/ou em termos de número total de educadoras a evidenciar esse tipo de ocorrências. Quanto aos conflitos de algum modo relacionados com o *controlo*, foram os que apresentaram maior subida da média, do segundo ($\bar{x}=3,04$) para o terceiro momento ($\bar{x}=3,60$).

1.4 Intervenção da Educadora: como é e como deve ser

Os questionários também permitem comparar o que as educadoras pensam que fazem com o que pensam que deviam fazer, em termos de conflito. O quadro seguinte permite uma análise destes aspectos.

Quadro 69: Comparação entre a Intervenção da Educadora e Como Deve ser a Intervenção da Educadora

		Estatísticas		Comparação de resultados	
		Média	D.P.	Estatística de Teste t (com observações repetidas)	p
Momento 1	Intervenção da Educadora	3,56	0,24	-7,416	0,000
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,46	0,22		
Momento 2	Intervenção da Educadora	3,69	0,29	-4,264	0,003
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,55	0,37		
Momento 3	Intervenção da Educadora	3,51	0,18	-1,897	0,094
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,56	0,35		

Na comparação das respostas, de um modo geral, é perceptível que nos vários momentos a intervenção das educadoras é idêntica àquilo que as mesmas pensam que devia de ser, aquando da ocorrência de conflitos entre crianças, e observa-se que não é, há diferenças acentuadas.

Da análise do quadro, sobressai o facto de em todos os momentos o resultado da média ser superior no que respeita ao modo *como a educadora deve actuar em situação de conflito* (\bar{x} = 4,46; 4,55; 4,56) em relação ao efectivo *modo de actuar da educadora em situação de conflito* (\bar{x} = 3,56; 3,69; 3,51). Esta diferença parece indicar que as educadoras têm consciência de que o modo como actuam face às ocorrências de conflito entre crianças difere, substancialmente (em cerca de um valor), do modo como consideram que devem actuar. O único momento onde a significância de ocorrência de mudanças ao nível das escolhas das educadoras é menor, entre as duas categorias comparadas, foi o terceiro, o qual regista/apresenta um valor de p-value ligeiramente superior ($p=0,094$) aos restantes resultados comparados. No primeiro e segundo momentos as diferenças entre o que a educadora *faz* e o que a educadora *deve fazer* aquando de situações de conflito entre crianças, são, de facto, significativas ($p=0,000$) e ($p=0,003$), respectivamente. Tal é, então, indicativo da existência de mudanças nítidas entre as opiniões comparativas das educadoras, valorizando mais o que deve fazer em detrimento daquilo que consegue fazer no seu dia-a-dia.

Em suma, com o passar do tempo parece haver um esbatimento da diferença entre o que as educadoras afirmam que *fazem* e aquilo que pensam que *devem fazer*, o seu ideal. Assim no primeiro momento a disparidade entre as respostas dadas a uma e a outra questão é maior ($t = -7,416$), no segundo é um pouco menor, notando-se alguma aproximação entre aquilo que faz e o que deve fazer ($t = -4,264$) e, no terceiro momento, a diferença é substancialmente mais baixa ($t = -1,897$), sendo que pode ser considerado o momento no qual as educadoras assumem uma posição de estarem a actuar quase em conformidade com aquilo que idealizam para a sua actuação em situação de conflitos entre crianças.

Há, pois, uma aparente melhoria da actuação na perspectiva das educadoras ao longo do tempo. Observa-se que, com o tempo, a diferença entre as questões vai-se atenuando, desde o primeiro até ao terceiro momento, no qual a diferença já não é significativa ($p = 0,094$). Portanto, parece que as educadoras vão melhorando a sua actuação, no sentido desta ir, cada vez mais, ao encontro ou aproximando-se do seu ideal.

Uma vez que, em média, são as mesmas educadoras a responder ao longo do tempo, pode ser indicativo de que elas próprias vão melhorando, no sentido em que a sua intervenção se aproxima mais daquilo que elas acham que deve ser, mas – provavelmente, através do trabalho que estão a fazer com a turma ou com a experiência da turma, o factor tempo interferiu na aproximação entre valores; podendo significar que a pessoa foi tentando ajustar o seu ideal àquilo que faz, ao longo do tempo.

Em síntese, o tratamento estatístico dos dados do questionário parece complementar os dados trabalhados no capítulo anterior, reforçando as análises que apontavam no sentido do desenvolvimento profissional das educadoras, ao nível da sua actuação em situações de conflito, e que apontavam no sentido do aprofundamento de uma cultura colaborativa na escola, durante o período da formação, embora os dados quantitativos assinalem o aumento de orientação colectiva apenas no 2º momento, isto é, a meio do percurso formativo.

CONCLUSÕES

1. Sínteses Integradoras

Esta investigação teve como objectivos compreender como é que a investigação-acção colaborativa se constitui como modalidade de formação de educadoras participantes no domínio da gestão de conflitos; promover uma atitude investigativa nas educadoras participantes pela análise reflexiva da sua prática e compreender as repercussões da formação, nomeadamente no conhecimento e práticas das educadoras participantes.

Retomam-se aqui as questões deste estudo, identificando para cada uma os principais contributos da investigação.

Como o processo de investigação-acção colaborativa favorece a mudança das educadoras no âmbito do conflito e da mediação de conflitos?

A investigação-acção foi um processo no qual as educadoras-participantes estiveram *bastante implicadas* e, através do qual, se procurou alcançar a resolução de problemas quotidianos, tendo sido indispensável o recurso à observação (auto e hetero), à reflexão (individual e colectiva) e ao suporte teórico para possibilitarem um debate de ideias e partilha de experiências que conduziram a alguma inovação ao nível da actuação das educadoras em situação de conflito entre crianças, com investimento na prática de novas estratégias mediadoras.

Assim, a relação entre teoria, investigação e prática demonstrou-se essencial para conduzir à mudança – não apenas de saberes teóricos, como também de saberes práticos, no sentido de uma pretensa melhoria da qualidade e eficácia docente.

Tratou-se de um processo de investigação-acção colaborativa, na medida em que as temáticas trabalhadas eram de interesse mútuo, tendo sido atendidas as necessidades das educadoras; para definir as questões a investigar os projectos a desenvolver, as situações a observar; as decisões foram sendo negociadas e tomadas em conjunto entre as

educadoras-participantes e a investigadora-formadora, através de processos de reflexão conjunta, e todos beneficiavam igualmente dos seus resultados.

A investigação-acção, enquanto modo reflexivo de actuação (Day, 2004), possibilitou às educadoras serem investigadoras das suas próprias práticas, permitindo-lhes uma análise mais sistemática da sua actuação em situação de conflito, com base na observação, reflexão e no diálogo, conjuntos, progredindo para uma melhoria na actuação.

As constantes observações, reflexões e acções em torno do conflito e da mediação de conflitos, aliadas à leitura e discussão de textos teóricos relativos às temáticas trabalhadas, parece ter favorecido as mudanças das educadoras.

O levantamento de questões e a sua revisão em diferentes momentos do processo formativo; a diferenciação de problemáticas para cada valência, mas também o levantamento de questões comuns; o retomar frequente das situações práticas, através da análise de dados que se voltam a rever para reflectir, fazer sínteses, relançar em novas explorações e testagens, na acção; o aprofundar da reflexão, em colectivo, pela análise e reflexão sobre as reflexões individuais registadas nas auto-observações; a continuidade no tempo de uma formação que se aprofunda, sucedendo-se um ciclo de formação mais informal a um ciclo mais formal; a diversificação de trajectórias de formação, com alternância numa 2ª fase entre momentos conjuntos e momentos de trabalho por valência; o cruzamento dos planos de investigação sobre a mediação de conflitos e sobre a formação constituem algumas das especificidades desta formação, que poderão ter tido impacto nas mudanças identificadas.

Houve, assim, uma partilha, discussão e reflexão conjuntas que possibilitaram às educadoras enveredar pelo uso de novas estratégias de mediação, procurando: manter a calma; dar tempo e espaço para a resolução autónoma; estar mais disponível; questionar sobre o sucedido; exercer a escuta activa; e trabalhar a capacidade empática.

Em contexto de educação de infância a aprendizagem ocorre nas vivências quotidianas diárias e é a partir da reflexão e da prática que tanto as crianças como as educadoras vão exercendo a mediação enquanto forma de gestão de conflitos, favorecendo de modo progressivo a resolução autónoma por parte das crianças.

As observações e reflexões: na e sobre a acção e metareflexão (sobre a reflexão-na-acção) (Schon, 1987), foram uma base de trabalho conjunto que contribuiu para uma maior consciencialização das práticas das educadoras e dos valores veiculados por essas práticas, levando a uma mudança de actuação das educadoras, passando de uma acção mais espontânea, intuitiva e até rotineira, para uma acção mais ponderada, observadora, questionadora, empática e afectiva.

Através da compreensão das análises das reflexões das educadoras realizadas na primeira e segunda fases, assinala-se um maior número de indicadores relativo às crianças (características pessoais, sentimentos e dificuldades), parecendo, assim, ter havido um crescente cuidado para com a individualidade de cada criança e um exercício mais atento do seu juízo discricionário.

Segundo Oliveira-Formosinho (2000, 2002), a especificidade da profissionalidade docente dos educadores de infância assenta, precisamente, nas características da criança pequena, bem como nos contextos e nas tarefas que o papel de educador de infância acarreta. Essas características prendem-se, essencialmente, com a globalidade dos processos de aprendizagem (a criança aprende e desenvolve-se de forma holística); e a sua vulnerabilidade (física, emocional e social, dependendo do adulto nas suas rotinas diárias).

O aprofundamento das práticas reflexivas foi uma constatação constante ao longo do processo formativo. A reflexão encontra-se, pois, no cerne da actividade educativa e, tal como Day (2004) afirma, os docentes:

“(...) precisam de oportunidades frequentes para exercerem o juízo discricionário, para reflectirem sobre os seus propósitos morais e sociais, para trabalharem de forma colaborativa com os colegas, dentro e fora da escola, para se lançarem numa investigação autodirigida e para lutarem para que haja uma aprendizagem contínua relacionada com as suas próprias necessidades no sentido do seu crescimento profissional e da manutenção dos *standards* da prática” (Day, 2004: 173).

Qual(ais) a(s) implicação(ões) que a investigação-acção colaborativa tem no conhecimento profissional e nas práticas das educadoras?

O processo de investigação-acção colaborativo parece ter contribuído para a mudança das educadoras ao nível do conhecimento profissional, em termos de saberes declarativos, processuais e procedimentais. As educadoras manifestaram uma evolução nas suas concepções sobre conflito e no seu conhecimento e sua actuação como mediadoras de conflitos.

Assim, os conflitos passaram a ser interpretados de uma forma positiva, podendo inclusive serem entendidos como sinais sobre os quais há que reflectir, no sentido de uma regulação dos processos educativos, o que poderá ser indício de aproximação a uma visão crítica do conflito, enquanto oportunidade de transformação dos contextos, das práticas, das relações e dos actores sociais, embora os conflitos tendam a ser encarados sobretudo como uma possibilidade de compreender o ponto de vista das crianças, numa visão interpretativa de compreensão do conflito (Jares, 2002).

As implicações do processo formativo de investigação-acção colaborativa, nas práticas das educadoras, passaram pela adopção de uma actuação com contornos mais mediadores. No grupo colaborativo houve uma articulação de saberes e práticas que concorreram para uma construção conjunta (educadoras-participantes e investigadora-formadora) de conhecimento sobre a actuação do educador em situação de conflito, da qual resultou na possível sequência de passos de actuação mediadora:

- 1- Observar, dando tempo e espaço para a resolução autónoma
- 2- Abordar a situação com calma
- 3- Conversar com ambas as partes (dando vez e voz a cada uma)
- 4- Reconhecer os sentimentos expressos pelas partes
- 5- Estimular o diálogo entre as partes
- 6- Levar as partes a reflectirem sobre as suas atitudes
- 7- Pedir ideias e soluções
- 8- Fazer as pazes

Foi assumido pelo grupo que, de um modo geral, a actuação da educadora-mediadora em situação de conflito entre crianças, deveria, e tendia a, ter em consideração os passos mediadores supramencionados, embora tal não implique a utilização de todos eles nem uma sequência rígida e continuada. Mesmo porque, torna-se sempre necessário fazer as devidas adaptações às idades das crianças, às suas características pessoais, às circunstâncias, entre muitos outros factores que poderão afluir numa situação de conflito entre pares.

Salienta-se, ainda, o facto do educador nem sempre pode actuar como mediador, precisando, por vezes de arbitrar o conflito, nomeadamente quando se trata de incumprimento de uma regra de sala ou de uma situação injusta para alguma das crianças.

É, pois, a partir do trabalho e reflexão dos próprios docentes que se acentua o questionamento e se constrói o conhecimento profissional (Marcelo, 1999).

Acresce-se que as competências que parecem ter sido mais valorizadas e desenvolvidas pelas educadoras-mediadoras no processo de mediação de conflitos foram sobretudo de ordem pessoal e interpessoal, destacando-se:

- (i) a reflexividade – como forma de adquirir uma maior consciência sobre as suas práticas e as das colegas e sobre si próprio, as crianças e os contextos interpessoais. E, ainda, como forma de clarificar objectivos, tornando mais viável a sua consecução;
- (ii) a empatia – como forma da própria educadora se colocar no lugar da criança e de levar cada uma das crianças a colocarem-se no lugar do outro;
- (iii) a escuta activa – como forma de ouvir equitativamente ambas as partes e estar atenta à singularidade de cada situação;
- (iv) a flexibilidade – como forma da educadora adequar a sua actuação às circunstâncias concretas de determinado conflito e encontrar novas formas de actuar;
- (v) a imparcialidade, com tendência para a multiparcialidade – como forma de não tomar partido por nenhuma das partes em conflito, mas mantendo o cuidado e atenção para com todas as crianças;

- (vi) a colaboração – como forma de trabalhar conjuntamente com todos as colegas, analisando e reflectindo sobre as suas práticas e definindo objectivos comuns de actuação; acresce-se também como meio de aproximação das pessoas, não apenas em termos profissionais como também pessoais, levando-as a conhecerem-se melhor umas às outras;

As educadoras reconhecem a importância do educador ser um profissional reflexivo e crítico da sua prática, alguém que desempenha um papel activo na (re)formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir (Schon, 1987), capaz de os examinar esse auto-avaliar, à luz dos seus princípios e valores dos parâmetros contextuais em que se situam.

As educadoras assumiram, assim, que para atingir os objectivos a que se propõem, importa compreender os contextos, as práticas e os seus efeitos através da observação e reflexão e, a partir daí, decidir (ou não) reformular estratégias para se proceder, então, a novos investimentos na acção.

Viver a prática reflexiva implica, assim, por parte dos docentes, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar e transformar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem que elas têm na melhoria da qualidade dessa prática (Day, 2004). No caso, tratou-se também de aprofundar dinâmicas colaborativas que permaneceram e que se estruturaram em novas modalidades de trabalho em equipa, entre as educadoras de cada valência e que se estenderam a outros intervenientes.

Tratou-se, ainda, de assumir modos de actuação que pretendem desenvolver competências, atitudes e comportamentos similares nas crianças, e, em consonância, nas relações entre estas, numa linha de isomorfismo.

Mas não foi só na esfera profissional que se operaram mudanças. Também surgem referências a transferências para a esfera pessoal, nomeadamente no estilo de gestão interpessoal do conflito em situações familiares.

Em síntese, e retomando a questão de partida:

De que modo a investigação-acção colaborativa se constitui como estratégia de formação contínua, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e das práticas das educadoras, no âmbito da mediação de conflitos?

Pode afirmar-se que a investigação-acção se constituiu como estratégia de formação contínua válida, pertinente e favorecedora do desenvolvimento profissional e pessoal das educadoras. Possibilitou a implicação das educadoras como investigadoras, suscitando processos sistemáticos de recolha e análise de dados da sua actuação quotidiana e das consequências desta em situação de conflito entre crianças, articulando observação e reflexão com leituras e discussão de textos. Estes processos foram sendo negociados entre as educadoras-participantes e a investigadora-formadora, ao longo de todo o processo formativo.

A utilização da investigação-acção como estratégia de formação contínua possibilitou um trabalho conjunto que envolveu a investigadora-formadora (investigador externa) e as educadoras-participantes (práticos), e constituiu-se como essencial para o evoluir do processo de aprendizagem de todos os envolvidos. Em termos de investigação, possibilitou a mudança (com avanços, paragens e retrocessos para padrões anteriores, mesmo que momentaneamente) progressiva, quer do plano de investigação sobre o processo formativo quer do plano de investigação sobre a actuação das educadoras em situação de conflito entre crianças.

O contínuo processo cíclico entre a acção, a teoria e a reflexão, suscitado pelo levantamento de necessidades e problemas sentidos no dia-a-dia, levou ao questionamento quer dos dados recolhidos quer das interpretações do grupo, implicando quer um olhar retrospectivo sobre o que havia ocorrido, quer um olhar prospectivo, no sentido de orientar a acção futura, como, ainda, um olhar concomitante no momento de acção, formando-se, desta forma, uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção.

Tratou-se de uma estratégia de formação que levou a uma maior compreensão e aprendizagem sobre o trabalho desenvolvido e à mudança das educadoras: quer ao nível das suas concepções e percepções sobre o conflito, como fenómeno que pode e deve ser

interpretado como algo que suscita a reflexão e não como algo a evitar; quer ao nível da reflexão (na e sobre a acção e metareflexão), levando a um maior questionamento; quer ao nível da sua actuação, com a utilização de novas estratégias na mediação de conflitos (em consequência da troca de ideias entre colegas e do desenvolvimento de saberes declarativos a partir da teoria).

Através da investigação-acção colaborativa fomentaram-se processos de partilha, de questionamento e problematização e de práticas reflexivas. Estas, por sua vez, ajudaram as educadoras a estarem mais atentas à sua própria actuação em situação de conflito entre crianças, passando de um modo mais impulsivo/imediato e rotineiro para um modo deliberado/intencional e ponderado; levando-as também a reflectir na sua actuação enquanto agentes de mudança com propósitos morais; e conduzindo, assim, a um maior autoconhecimento.

Deste modo, parece poder afirmar-se que a entrada no terreno da investigadora-formadora, pode ter contribuído para um aprofundamento das práticas investigativas de observação e reflexão, e possibilitando ainda o trabalho conjunto entre educadoras de ambas as valências, ou seja, com o contributo de todas, e, num espaço e tempo definidos para o efeito.

A anuência por parte da Direcção da escola para a presença de alguém exterior intentar na realização de um trabalho colaborativo com todas as educadoras da instituição, bem como a criação de condições favoráveis a essa formação, constitui uma evidência de que a liderança da escola valoriza as dinâmicas colaborativas. O processo formativo foi considerado como uma mais-valia tanto pelas educadoras como pela directora, para o aprofundamento da cultura colaborativa da escola, tendo, em certa medida, servido de alavanca para a criação de equipas pedagógicas entre as educadoras.

As equipas pedagógicas surgiram após saída da investigadora-formadora do terreno. A Direcção, em articulação com as educadoras, tomou a iniciativa da criação dessas equipas, que assentam no trabalho colaborativo conjunto entre educadoras como prática formativa no local de trabalho. Esta é, pois, uma forma de encorajar o desenvolvimento profissional das docentes podendo, deste modo, conduzir à melhoria da eficácia da própria escola.

Parece, pois, poder considerar-se que o contributo do presente trabalho de investigação não se cingiu à mudança de actuação das educadoras ao nível das práticas reflexivas e do conhecimento da sua actuação na e para a mediação de conflitos, como também – ainda que de forma mais subtil – à mudança de dinâmicas colaborativas praticadas na escola.

2. Limitações e pistas de aprofundamento, decorrentes da investigação

Saliente-se, no entanto, que é preciso analisar estes resultados tendo em conta que esta é uma escola que se considera ser uma escola aprendente, cuja acção educativa se orienta por princípios muito próprios, relativos: aos processos gerais de ensino-aprendizagem; à adaptação ao contexto; ao desenvolvimento profissional dos seus agentes; e à criação de uma cultura de escola, acresce-se, que se pretende colaborativa.

“Princípios relativos aos processos gerais de ensino/aprendizagem: experiência-reflexão-avaliação; participação; e criatividade.

Princípios relativos à adaptação ao contexto, à estrutura organizacional da escola e ao seu funcionamento: experiência de gestão participada.

Princípios relativos ao desenvolvimento profissional dos seus agentes:

O projecto de formação dos agentes da acção educativa integra experiência, reflexão e avaliação (...)

Princípios relativos à criação de uma cultura de escola, que faça contra-corrente: ao vazio de sentido; à indiferença; ao comodismo; ao egocentrismo/individualismo; à concentração do ‘poder’; ao sistema de injustiças e marginalização; ao domínio do ‘mais forte’; à competição; às leis do consumismo.” (Adaptação das Linhas Educativas da Ordem Religiosa).

O que teria acontecido se o trabalho se tivesse desenvolvido numa organização com outras características?

A estrada percorrida em busca de uma escola para realizar o trabalho de campo foi sinuosa e quase desmotivante. Tal facto leva a reflectir sobre aquilo que muitos outros, sendo ou não agentes educativos, mais entendedores e sabedores do assunto, já reflectiram, discursaram, escreveram e até legislaram: a cada vez mais premente articulação entre as organizações educativas (escolas, instituições de formação, escolas superiores de educação, universidades).

É necessária uma maior conjugação de esforços entre estas e, certamente, outras organizações no sentido de proporcionar mais oportunidades de formação contínua, de modo a promover um maior leque de oportunidades de formação contínua de professores, através de práticas colaborativas, que alimente continuamente o sempre inacabado processo de *tornar-se professor* ou *aprender a ensinar* ao longo da vida, nutrindo, assim, o incessante desenvolvimento profissional. E, também, de forma a possibilitar um maior comprometimento docente para com o processo de ensino/aprendizagem, através da prática.

Não obstante, crê-se que desde a formação inicial, os professores devem ser socializados numa lógica de colaboração (Lima, 2006; Roldão, 2007; Veiga Simão *et al.*, 2009).

Defende-se, ainda, a formação contínua segundo um processo de trabalho colaborativo, assente na confiança, no diálogo e na negociação, orientando para objectivos, responsabilidades e decisões partilhadas, o qual concorre para uma maior consciencialização de si próprio e dos outros, enquanto pessoas e actores educativos.

Assume-se, também com base nos resultados desta e de outras investigações (Caetano, 2001; Cadório, 2011; Santos, 2013, entre outros), que a investigação-acção enquanto estratégia de formação contribuiu para o desenvolvimento profissional de todos os actores envolvidos, no sentido de valorizarem a produção conjunta de conhecimento e prática partilhada.

Neste sentido, considera-se que seria interessante, em conjunto com outros profissionais, desenvolver mais formações de índole semelhante àquela que aqui se apresenta, com educadores no âmbito da mediação de conflitos.

Dado que se tratou de um estudo de caso, e foi considerado um grupo específico de educadoras, não é possível a sua generalização para outros casos, mas tão só pensar na sua transferibilidade para casos similares. Daí que se considera interessante a realização de outros estudos semelhantes, por exemplo, em jardins-de-infância da rede pública, no sentido também de perceber possíveis semelhanças e diferenças, levando a um maior aprofundamento das questões de investigação, uma vez que foram respondidas

casuisticamente. O design e procedimentos de investigação deverão ser, obviamente, adaptados e revistos, mas será interessante considerar aqueles que foram particularmente realçados pelas participantes, no sentido de os testar noutras situações e de os aproveitar, pelo seu potencial na construção do conhecimento sobre as questões trabalhadas.

Considerando que esta investigação traz também contributos para o conhecimento da problemática do conflito e da mediação de conflitos entre crianças, em contexto de educação de infância, será importante dar continuidade e aprofundar conhecimento nesta área, através de novas investigações. Tanto esta como a investigação anterior (Sobral, 2007) seguem uma metodologia qualitativa, em contexto. Seria importante haver uma continuidade noutros contextos ou usando metodologias alternativas.

Acresce-se também a relativa carência de informação e formação junto dos profissionais de educação de infância nesta temática. Este é também um dos motivos pelos quais pretendo continuar a crescer e a desenvolver formação nesta área da mediação de conflitos quer junto de educadoras como também de famílias, numa perspectiva de educação para a não-violência, de educação para a Paz.

BIBLIOGRAFIA

A

- Adler, P. & Adler, P. (1994). Observational Techniques. In N. Denzin & A. Lincoln. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (Pp. 377-392). Estados Unidos da América: SAGE Publications;
- Albarelo, L. et. al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações;
- Almeida, M. (2011). Desafios ao Desenvolvimento Profissional: Do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre a escrita. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação;
- Alves, M. (1991). “Vygotski”. *Cadernos de Educação de Infância*, 17-18, Pp. 17-20;
- Alves, Francisco. (2002). “A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 36. Nº 1, 2 e 3. Pp.77-87;
- Alves-Pinto, C. (1995). Sociologia da Escola. Amadora: MacGraw-Hill;
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto: ASA Editores;
- Ambrósio, T. (2003). *Sur la Complexité des relations entre la formation de la personne et le développement durable de la société*. Conférence au Grand Atelier MCX : La formation au défi de la complexité. Lille – 18, 19 Septembre 2003. Pp. 1-13
http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/ambrosio_240903.pdf
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143;

Argrys, Ch. & Schon, D. (2007). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers;

Atkinson P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. In N. Denzin & Y. Lincoln. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Pp.248-261. Estados Unidos da América: SAGE Publications;

B

Bairrão, J. & Vasconcelos, M. T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10 (1): 7-19;

Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O. & Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70;

Bardin, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações;

Bar-On, R. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace*. Califórnia: Jossey-Bass;

Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora;

Barroso, J. (2003). A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In N. Ferreira (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 117-143. São Paulo: Cortez Editora;

- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de escolas: Das expectativas às realidades*. Lisboa: Ministério da Educação/IEE;
- Bauer, K. & Dettore, E. (1997). Superhero play: What's a teacher to do? *Early Childhood Education Journal*, 25 (1), 17-21;
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berndt, T. & Ladd, G. (Eds.). (1989). *Peer relationships in child development*. Estados Unidos da América: John Wiley & Sons;
- Boardman, S. & Sandy, S. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *International Journal of Conflict Management*, 11 (4), 337-357;
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação – Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 43-55. Lisboa: APM;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora;
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y Realidades*. Madrid: Editorial La Muralla;
- Bonafé-Schmitt, (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In A. Costa e Silva & M. Moreira. *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores;
- Boqué, M., Corominas, Y., Escoll, M. & Espert, M. (2005). *Hagamos las paces:*

Mediação 3-6 anos – proposta de gestão construtiva, creativa, cooperativa y crítica de los conflictos. Barcelona: Ediciones Ceac;

Boqué, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social.* Porto: Porto Editora;

Brandoni, F. (comp.). (1999). *Mediação escolar: propostas, reflexiones y experiencias.* Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF;

Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos.* Bilbao: Desclée De Brouwer;

Burns, R. (2000). *Introduction to research methods.* London: SAGE Publications Ltd;

Bush, R. & Folger, J. (1996). *La promesa de mediación – Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros.* Buenos Aires: Granica;

C

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Estudos e relatórios: Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI.* Lisboa: CNE/ME;

Cadório, L. (2011). *A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores.* Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação;

Caetano, A. (2001). *A Mudança dos Professores em Situações de Formação, pela Investigação-Ação.* Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;

Caetano, A. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola.* Lisboa: Ministério da Educação;

- Caetano, A. (2004). A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: Um estudo de comparativo entre situações de formação pela investigação-acção. Porto: Porto Editora;
- Calcaterra, R. (2002). *Mediación Estratégica*. Barcelona: Editorial Gedisa;
- Campos, B. (1991). Educação e desenvolvimento pessoal e social. Porto: Edições Afrontamento
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4(1), 77-92;
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora;
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Falmer;
- Carvalho Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (Coords.). (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Casamayor, G. (coord.). (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. 3ª Edição. Barcelona: Graó;
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Eds.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA;
- Chiavenato, I. (1999). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, Ltda;
- CNE. (1997). *Pareceres e Recomendações 1997*. Lisboa: Ministério da Educação;
- CNE. (1999). *Pareceres 1999*. Lisboa: Ministério da Educação;

CNE. (2000). *Seminários e Colóquios – Seminário Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação;

CNE. (2001). *Pareceres e Recomendações*. Lisboa: Ministério da Educação;

CNE. (2004). *Estudos e Relatórios – Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Ministério da Educação;

Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. *ria* - Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. URI: <http://hdl.handle.net/10773/10856>;

Cohen, L. e Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. 4ª Edição. Londres: Routledge;

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2006). *Research methods in education*. 6ª Edição. Londres: Routledge;

Colás, M. & Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. (3ª Ed.). Sevilha: Ediciones Alfar;

Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). (Eds.). *Vygotsky – Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Estados Unidos da América: Harvard University Press;

Coimbra, L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. P. Campos (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol.II. (9-49). Lisboa: Universidade Aberta;

Costa, M. H. (1998). *A construção social da identidade do educador de infância: Estudo de um caso*. Braga: Edições APPACDM;

- Costa e Silva, A. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto Editores;
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1), 221-243. URI: <http://hdl.handle.net/>, acedido a
- Craig, W. (Ed.). (2000). *Childhood Social Development – The essential readings*. Estados Unidos da América: Blackwell Publishers Inc.;

D

- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, 597-604;
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict – complexity and chaos*. Estados Unidos da América: Routledge Falmer;
- Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora;
- Day, Ch. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora;
- DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar;
- DEB. (s.d.). *Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário;
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1998). *Educação – Um tesouro a descobrir*.

Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. (4ª Edição). Rio Tinto: Edições Asa;

Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Estados Unidos da América: SAGE Publications;

Denzin, N. (1988). “Triangulation in Educational Research”. Em J. Keesee. (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press. Pp. 318-322;

Deutsch, M. & Coleman, P. (Eds.). (2000). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers;

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Londres: Yale University Press;

DGEC. (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Comunidades Europeias;

Diez, F. & Tapia, G. (2000). *Herramientas para Trabajar en Mediación*. Barcelona: Paidós;

Dockrell, W. & Hamilton, D. (1983). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones;

Dunn, J.; Cutting, A. e Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children’s friendship interactions in the preschool period, *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 159-177;

E

Emery, R. (1992). “Family conflicts and their developmental implications: A

- conceptual analysis of meanings for the structure of relationships”. In C. Shantz e W. Hartup. (Eds.). Conflict in Child and Adolescent Development. Pp.270-300. Estados Unidos da América: Cambridge University Press;
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. Em M. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 730-743). Oxford: Pergamon;
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Esteves, M. (2009). Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores. *Sísifo*, 8, 37-48;
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, 4, 109-148;
- Estrela, A. (1990). Dos Modelos de Formação por Competências ao Projecto Foco. In A. Estrela, (Org.) *Formação de Professores por Competências-Projecto Foco. Uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica;
- Estrela, A. & Estrela, M. T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (73-79). Porto: Porto Editora;
- Estrela, M. T. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (ed.). *Formação continuada e gestão da educação* (43-64). São Paulo: Cortez Editora;

- Estrela, M. T. (2002a). A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In A. S. Neto & L. S. B. Maciel (Orgs.). *Reflexões sobre formação de professores* (141-172). São Paulo: Papirus Editora;
- Estrela, M. T. (2002b). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI (1), 17-29;
- Estrela, M. T. (2001). “Realidades e perspectivas da formação contínua de professores”. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48;
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. (2ª Edição). Lisboa: Editorial Estampa;

F

- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF;
- Fernández, I. (2001). *Prevención de la Violência y Resolución de Conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. (3ª Ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones;
- Ferreira, N. (2003). (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez Editora;
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod;
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor;
- Flick, U. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. (Artmed Editora S.A., Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.;
- Flores, M. A., Hilton, G. & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e

- qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (org.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar as práticas* (19-34). Mangualde: Edições Pedagogo;
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (119-151). Mangualde: Edições Pedagogo;
- Forte, A. & Flores, M. A. (2011). Concepções e práticas de colaboração docente. In M. P. Alves & M. A. Flores. (org.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (53-100). Mangualde: Edições Pedagogo;
- Fonkert, R. (1999). Mediação familiar: Recurso alternativo à terapia familiar na resolução de conflitos em famílias com adolescentes. In D. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.). *Novos paradigmas em mediação* (169-184). São Paulo: Artmed;
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Estados Unidos da América: SAGE Publications;
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa;
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning os Educational Change*. London: Routledge Falmer;
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora;

G

Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2007). *Educational Research: an introduction*. 8ª Ed. Boston: Pearson;

Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2006). *Educational research: an introduction*. Boston: Pearson;

Gay, L.; Mills, G. & Airasian, P. (2009). *Educational Research – competencies for analysis and applications*. 9ª Edição. Londres: Pearson Education International;

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2007). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora;

Giddens, (2010). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença;

Gilhooley, J. & Scheuch, N. (2000). *Using Peer Mediation in Classrooms and Schools*. Estados Unidos da América: Corwin Press;

Gillham, B. (2005). *Research interviewing: the range of techniques*. Nova Iorque: Open University Press;

Glazer, E. & Hannafin, M. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated Professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 179-193;

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed;

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, 8, 23-36;

Gottman, J. & DeClaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho;

- Goyette, G. & Lessard-Hèbert, M. (1988). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Grundy, & Robison, (2004). Teacher professional development: Themes and trends in the recent Australian experience. In C. Day & J. Sachs (Eds.). *International handbook on the continuing Professional development of teachers*. Berkshire: Open University Press;
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. (4^a edição). Londres: Jossey-Bass Publishers;
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications;
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Califórnia: Sage Publications, Inc.;
- Guillaume-Hofnung, M. (2000). *La médiation*. Paris: Presses Universitaires de France;
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional development*. California: Corwin Press, Inc.;

H

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança : O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide : McGraw-Hill ;

Hartup, W., Laursen, B., Stewart, M. & Eastenson, A. (1988). Conflict and friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600;

Hay, D. & Ross, H. (1982). The Social Nature of Early Conflict. *Child Development*, 53, 105-113;

Hay, D. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (1), 29-71;

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo;

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

J

Jares, X. (2001). *Aprender a conviver*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, S.A.;

Jares, X. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA;

Jarzabkowski, L. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3 (2), 1-20;

Johnson, D. & Johnson, R. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Estados Unidos da América: Interaction Book Company;

Johnson, D. & Johnson, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós;

K

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*.

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato:

Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In A. M. Veiga Simão & M. A. Flores (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (61-98). Mangualde: Edições Pedagogo;

Koshy, V. (2008). *Action Research for Improving Practice: practical guide*. London:

Sage Publications;

Kvale, S. & Svend, B. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research*.

California: SAGE Publications, Inc.

L

Labelle, Jean-Marie. (2001). “Reciprocidade Educadora e Conduta Epistémica de

Desenvolvimento da Pessoa”. IN Claudia Danis & Claudie Solar. (Coord.).

Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos. Lisboa: Instituto Piaget;

Ladd, G., Price, J. & Hart, C. (1988). Predicting preschoolers’ peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 966-992;

Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão.

(org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora;

Lapassade, G. (2001). L’observation participante, *Revue Européene d’Ethnographie de l’Education*, 1 (1). Pp. 1-26;

Latorre, A. (2010). La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa.

- (10ª reimpressão). Barcelona: Editorial Graó;
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos – Educación para la paz*. Madrid: Catarata;
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora;
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima & J. Pacheco. (orgs.). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, LDA;
- Lima, Jorge. (1996). “O Papel do Professor nas Sociedades Cotemporâneas”. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Nº6, Pp.47-72;
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora;
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (ed.). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (165-193). New York: The Falmer Press;
- Littlejohn, S. & Domenici, K. (1999). “Objectivos e Métodos de Comunicação na Mediação”. In D. Schnitman & S. Littlejohn. (Orgs.). (1999). *Novos Paradigmas em Mediação*. Pp.209-223. Porto Alegre: Artmed Editora;
- Lopes da Silva, I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologia de Investigação-Acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

M

- Machado, J. e Formosinho, J. (2009). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Pedagogo;
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora;
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22;
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora;
- Marcelo, C. (1995). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora;
- Marcelo, C.; Parrilla, Á.; Mingorance, P.; Estebaranz, A.; Sánchez, M.; & Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla;
- Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores: Competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed;
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi;
- Marshall, C. & Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3ª Edição. Estados Unidos da América: SAGE Publications;
- Martínez, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos – Una guía introductoria*. Barcelona: Paidós;
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora;

- Maxwell, J. (2008). *O Livro de Ouro da Liderança: lições que aprendi uma vida inteira de liderança*. Lisboa: SmartBook;
- McKernan, J. (1996). *A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page;
- McNiff, Jean & Whitehead, Jack. (2011). All you need to know about action research. (2ª Ed.). Londres: Sage Publications;
- ME (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica;
- Menezes, J. & Ponte, J. (2009). Investigação colaborativa de professores e ensino da Matemática Caminhos para o desenvolvimento profissional. Repositório da Universidade de Lisboa, URI: <http://hdl.handle.net/10451/3966>;
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass;
- Mills, G. (2000). *Action Research: A guide for teacher researcher*. New Jersey: Meerill;
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa, *Participación Educativa*, 16, 69-88;
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Nova Gráfica;
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora;
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas;
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto

- Moreira, J. (2010). *Portfólio do Professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora;
- Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América;
- Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: Desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & Reis, M. I. (Eds.). *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas europeias* (41-57). Braga: CIED;
- Morgan, D. (2001). Focus Group Interviewing. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein. (Eds.). *Handbook of interview research: Context & method*. Pp. 141-159. California: Sage Publications, Inc.;
- Morse, P. & Ivey, A. (1996). *Face to face*. Reino Unido: SAGE Publications;
- Muijs, D., Day, Ch., Harris, A. & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. In Ch. Day & J. Sachs (eds.). *International Handbook on the continuing Professional development of teachers* (291-310). Berkshire: Open University Press;

N

- NAEYC. (2008). *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards*. Retirado de/URI: <http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>
- NAEYC. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*

Serving Children from Birth through Age 8. Retirado de/URI:
[http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.p
df](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf);

Niza (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora;

Nóvoa, António. (coord.). (1992). Os professores e a sua profissão. Lisboa: D. Quixote. Repositório da Universidade de Lisboa. URI:
<http://hdl.handle.net/10451/4758>;

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, 27-28 Setembro 2007;

Nóvoa, A. (2002). (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora;

Nóvoa, A. (2009). *Os professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa;

O

OCDE (1984). *Relatório de actividades do Projecto MINERVA*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação;

OCDE (2005). Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teacher. In Directorate for Education. Paris: OECD. Disponível em:
<http://www.oecd.org/edu>;

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora, LDA;

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (Orgs.). (1996). *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (41-88). São Paulo: Pioneira Thomson Learning;
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In Formosinho, J. (coord.). *Fomação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*;
- Olson, M. (1997). Collaboration: An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, M. Maeers (eds.). *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. Albany: State University of New York Press;
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI. (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Pp. 29-42. Lisboa: APM

P

- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora;
- Pacheco, J.(1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Instituto Educação e Psicologia;
- Pacheco, J.(1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora;
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: MacGraw-Hill;
- Perrenoud, Ph. (1994). A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade? In M. G. Thurler & Ph. Perrenoud. *A escola e a mudança* (11-31). Porto: Escolar Editora;

Perrenoud, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed;

Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora;

Philips, J. (1977). *Teoria de Piaget: sobre as origens do intelecto*. Lisboa: Sociocultur;

Ponte (1994a). Formação Contínua: Políticas, Concepções e Práticas. *Aprender*, 16, 11-16;

Ponte (1994b). O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12/20;

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat* 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25. Pp. 105-132. URI: <http://hdl.handle.net/10451/3007>;

Ponte, J. (2009). Mathematics teacher education and professional development. In. M. Menghini, F. Furinghetti, L. Giacardi & F. Arzarello (Eds). *Proceedings of the Symposium on the Occasion of the 100th Anniversary of ICMI* (disponível em <http://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/>);

Porro, B. (2006). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós;

Portugal, G. (1998a). Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora;

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Investigação e Práticas/Revista GEDEI*, 1, 85-116. Porto. Porto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora;

Portugal, G. (1998-a). *Qualidade da creche e organização do espaço físico materiais e equipamentos*. In *Cadernos de Educação de Infância* nº48. pp.25-27. Lisboa: APEI.

Post, J. & Homann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Punch, K. (1994). *Introduction to Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage Publications;

Putallaz, M. & Sheppard, B. (1992). Conflict management and social competence. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.). *Conflict in child and adolescent development* (330-355). Estados Unidos da América: Cambridge University Press;

Q

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva;

R

Ramonet, I. (2002). *Guerras do século XXI: Novos medos, novas ameaças*. Porto: Campo de Letras;

Relvas, A. P. (2003). *Por detrás do espelho – Da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Editora Quarteto;

Rodrigues, M. L. (2007). Discurso de abertura. In Conferência *Desenvolvimento*

profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, Lisboa, 27-28 Setembro 2007;

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29;

Roldão, M. C. (2007)

Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, 27-28 Setembro 2007;

Roldão, M. C. (2011). Formação de professores na investigação portuguesa – Um olhar sobre a função do professor e do conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 139-155;

Rosa, M. & Arnoldi, M. (2008). A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora;

Ross, H. & Conant, C. (1992). “The social structure of early conflict: Interaction, relationships, and alliances”. In C. Shantz e W. Hartup. (eds.). Conflict in Child and Adolescent Development. Pp. 153-185. Estados Unidos da América: Cambridge University Press;

Rubin, K., Bukowsky, W., Parker, J. (1998). Peer Interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology*. (5ª Edição). Vol. III: Social, Emotional, and Personality Development (619-700). Estados Unidos da América: John Wiley & Sons, Inc.;

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L.; Digneff, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva;

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis. Textos universitários de ciências sociais e humanas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Sachs, J. (2009). O aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In A. M. Veiga Simão & M. A. Flores (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (99-118). Mangualde: Edições Pedagogo;
- San Martín, J. A. (2003). *La Mediación Escolar – Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS;
- Sandy, S. & Cochran, K. (2000). The development of conflict resolution skills in children. In M. Deutsch & P. Coleman (Eds.). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (316-342). São Francisco: Jossey-Bass Publishers;
- Sandy, S. & Boardman, S. (2000). The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *International Journal of Conflict Management*. Vol. 11. Assunto 4. Pp. 337-357;
- Santos, M. (2013). *Formação Contínua de Professores em Contextos Laborais Colaborativos – seus reflexos nas concepções e práticas profissionais*. Lisboa: Instituto de Educação;
- Saramago, S. (2001). Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29;
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna;
- Selman, R. & Demorest, A. (1984). Observing troubled children's interpersonal

negotiation strategies: implications of and for a developmental model, *Child Development*, 55 (1), 288-304;

Schnitman, D. & Littlejohn, S. (Orgs.). (1999). *Novos Paradigmas em Mediação*. São Paulo: Artmed;

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass;

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed;

Serrano, M. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson;

Shailor, J. (1999). Desenvolvendo uma abordagem transformacional à prática da mediação: Considerações teóricas e práticas. In D. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.). (71-84). *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed Editora;

Shantz, C. (1987). Conflicts between Children. *Child Development*, 58, 283-305;

Shantz, C. & Hartup, W. (Eds.). (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Estados Unidos da América: Cambridge University Press;

Shantz, C. & Hobart, C. (1989). "Social Conflict and Development". In T. Berndt & G. Ladd. (eds.). Peer Relationships in Child Development. Pp. 71-94. Estados Unidos da América: John Wiley & Sons;

Shulman (1987) CAP 3

Shulman, L. (1992). Toward a Pedagogy of Cases. In SHULMAN, Judith. (Ed.). *Case Methods in Teacher Education*. Pp. 1-30. Estados Unidos da América: Teachers College Press;

- Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *In* A. Estrela & M. Falcão (Eds.). I Colóquio Nacional da AFIRSE. Pp. 31 – 44. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.;
- Silva, J. (2003). « A formação contínua de professores: contradições de um modelo » *IN* Maria C. Moraes, José A. Pacheco & Maria O. Evangelista. (Orgs.). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Pp. 105-125. Porto : Porto Editora;
- Six, J.-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris: Desclée de Brouwer;
- Skrtic, Thomas. (1990). “Social Accommodation: Toward a Dialogical Discourse in Educational Inquiry”. *IN* Egon Guba. *The Paradigm Dialog*. Cap. 7. Pp. 125-135. Califórnia: Sage Publications, Inc.;
- Sobral, C. (2007). Gestão de Conflitos: A Educadora de Infância como Mediadora de Conflitos no Quotidiano Pré-Escolar? Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação;
- Sobral, C. (2013). Collaborative action-research as training strategy for conflict mediation among children. *Action Researcher in Education*, 4, 143-155. **E-journal:** <http://www.actionresearch.gr/> **Acesso:** Disponível em: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p9.pdf;
- Somekh (1989). Action Research and Collaborative School Development. *In* M. Rob. *The In-Service Training of Teachers*. Bristol: The Falmer Press;
- Sousa Santos, B. (2003). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento;
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. *In* Houston, W. R. (ed.). *Handbook of research on teacher education* (234-250). New York: Mcmillan Publishing Company;

- Spodek, B. (Org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed;
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Amadora: McGraw-Hill;
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: SAGE Publications;
- Stake, R. (1994). "Case Studies". In N. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications;
- STENHOUSE, Lawrence. (1988). "Case Study Methods". In KEEVES, John P. (Ed.). Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Pp. 49-53. Oxford: Pergamon Press;
- Steward, H.(1997). Metaphors of Interrelatedness: Principles of Collaboration. In H. Christiansen; L. Goulet; C. Krentz & M. Maeers. (Eds.). *Recreating Relationships: Collaboration and Educational Reform*;
- Strike, K. (2006). The Ethics of Educational Research. In J. Green; G. Camilli; P. Elmore (orgs.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers;
- Suares, M. (2004). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. (4ª Ed.). Argentina: Paidós;

T

- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: Perspectivas organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill;

- Thomas, K. (1983). Conflict and Conflict Management. In M. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (889-935). Estados Unidos da América: John Wiley & Sons;
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler & Ph. Perrenoud. *A escola e a mudança* (33-59). Porto: Escolar Editora;
- Torrego, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas – Manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA;
- Boqué et al. (2002). *Guia de mediación escolar – programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Ediciones Octaedro;
- Touzard, H. (1977). *La médiation et la résolution des conflits: Etude psycho-sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France;
- Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*. Nº 24 (2), Pp.129-141;
- Tukman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

V

- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.). *Conflict in Child and Adolescent Development* (15-35). Estados Unidos da América: Cambridge University Press;
- Vandell, D. & Bailey, M. (1992). Conflicts between siblings. In C. U. Shantz & W. W.

Hartup (Eds.). *Conflict in child and adolescent development* (242-269). Estados Unidos da América: Cambridge University Press;

Vasconcelos, T.(1990a). Imaginar o Currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13. Lisboa: APEI;

Vasconcelos, T. (1990b). Modelos pedagógicos em educação pré-escolar: Que pensam os educadores? *Aprender*, 11, 38-44.

Vasconcelos-Sousa, (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera Editores, Lda.;

Veiga Simão, M., Caetano, A. & Freire, I. (2007). Uma Formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. In J. Morgado & M. Reis. (orgs.). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*;

Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo*, 8, 61-74;

W

Walsh, D. *et al.* (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In SPODEK, Bernard (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Pp. 1037-1059. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Wheeler, E. (1994). “Peer Conflicts in the Classroom: Drawing implications from research”. *Elementary & Early Childhood Education*, 70, 296-299;

Winslade, J. & Monk, G. (2001). *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. Estados Unidos da América: Jossey-Bass;

Winter, Richard. (1996). “Some Principles and Procedures for the Conduct of Action

Research” In Ortrun Zuber-Skerritt. New Directions in Action Research. Pp. 13-27. Londres: The Falmer Press;

Y

YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: SAGE Publications;

Z

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. (2ª edição). Lisboa: Edições ASA;

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9;

Zeni, Jane. (2010). “Ethics and the ‘Personal’ in Action Research”. In Susan Noffke & Bridget Somekh. (Eds.). The SAGE Handbook of Educational Action Research. London: SAGE;

Zuber-Skerritt, (1996). *New directions in action research*. London: The Falmer Press;

Sites:

<http://www.un.org/millenniumgoals/>

Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (Millennium Development Goals – MDGs)

<http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

relatório *Teachers Matter*, publicado pela OCDE, em 2005

<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm

Documentos da Escola

– Projecto Educativo e Regulamento Interno do *Colégio Vale de Luz*

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário – Estatuto da Carreira Docente (ECD)

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – Alteração ao Estatuto da Carreira de Docente (ECD)

Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP)

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro – Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC)

Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto; Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro; Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro; Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro; Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho; Despacho n.º 2609/2009, de 27 de Janeiro

Alterações ao RJFCP

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro – Estatuto dos Jardins-de-Infância

Lei n. 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Recomendação n.º 3/2011, de 21 de Abril - *Diário da República*, 2.^a série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011

Portaria 262/2011, de 31 de Agosto